

University of Groningen

Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs

Maslowski, R.; Naayer, H.; Oonk, G.H.; Werf, M.P.C. van der

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2009

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Maslowski, R., Naayer, H., Oonk, G. H., & Werf, M. P. C. V. D. (2009). *Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs: Een analyse van de implementatie en effecten van een Europese en internationale oriëntatie*. s.n.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs

Een analyse van de implementatie en effecten van een Europese
en internationale oriëntatie

R. Maslowski
H. Naayer
G.H. Oonk
M.P.C. van der Werf

m.m.v.
S. Berk
M.J. Wijnberg

Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs R. Maslowski H. Naayer G.H. Oonk M.P.C. van der Werf m.m.v. S. Berk M.J. Wijnberg

Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs

Een analyse van de implementatie en effecten van een Europese en internationale oriëntatie

R. Maslowski
H. Naayer
G.H. Oonk
M.P.C. van der Werf

m.m.v.
S. Berk
M. Wijnberg

GION
Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Faculteit Gedrags-en Maatschappijwetenschappen (GMW)
Rijksuniversiteit Groningen (RuG)

ISBN 978-90-6690-512-2

© 2009, GION, Rijksuniversiteit Groningen

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	1
1.1	Aanleiding voor het onderzoek	1
1.2	Vraagstelling	2
1.3	Opzet van het rapport	3
2.	Internationalisering in het voortgezet onderwijs	5
2.1	Het concept internationalisering	5
2.1.1	Begripsafbakening	5
2.1.2	Doelstellingen	6
2.1.3	Effecten van internationalisering	7
2.2	Internationaliseringsbeleid in Nederland en de Europese Unie	9
2.2.1	Het Nederlands internationaliseringsbeleid in vogelvlucht	9
2.2.2	Het internationaliseringsbeleid van de Europese Unie	12
2.3	Europa als leeromgeving in scholen	13
2.3.1	Het ELOS project	13
2.3.2	EIO-concept	14
2.3.3	Common Framework for Europe Competence	16
2.3.4	Ten slotte	17
3.	Onderzoeksmethode	19
3.1	Participanten in het onderzoek	19
3.2	Instrumenten en afnameprocedure	23
3.2.1	Leerlingentoets	24
3.2.2	Leerlingenachtergrondvragenlijst	24
3.2.3	Leerlingenvragenlijst activiteiten, meningen en opvattingen	25
3.2.4	Docentenvragenlijst algemeen	25
3.2.5	Docentenvragenlijst talen	25
3.2.6	Interviewrichtlijn coördinatoren internationalisering	27
3.2.7	Afnameprocedure	27
3.3	Variabelen	28
3.3.1	Afhankelijke variabele: kennis met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie	28
3.3.2	Afhankelijke variabele: gedrag, vaardigheden en houdingen met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie	30
3.3.3	Afhankelijke variabele: taalvaardigheid van leerlingen in een moderne vreemde taal	32
3.3.4	Onafhankelijke variabelen	32
3.4	Gegevensanalyse	32
3.4.1	Betrokken leerlinggegevens in de analyses	32
3.4.2	Opbouw regressie-analyses	33

4.	Implementatie van EIO op ELOS-scholen	35
4.1	Inleiding	35
4.2	Invoering van EIO	36
4.2.1	Omvang	37
4.2.2	Financiering	38
4.3	EIO-onderwijs op ELOS-scholen	39
4.3.1	Gebruik van het CFEC	40
4.3.2	Het curriculum	42
4.3.3	ELOS-varianten	48
4.4	Organisatie en ondersteuning	49
4.4.1	Coördinatie	50
4.4.2	Besluitvorming en ondersteuning	51
4.5	Draagvlak en meerwaarde	52
4.5.1	Meerwaarde voor leerlingen	52
4.5.2	Betrokkenheid en houding van en meerwaarde voor docenten	54
5.	EIO-competenties van ELOS-leerlingen	59
5.1	Kennis met betrekking tot EIO in onder- en bovenbouw	59
5.1.1	Beschrijvende statistieken	59
5.1.2	Verschillen in kennis tussen onder- en bovenbouw-leerlingen	62
5.2	Gedrag, activiteiten, houdingen en vaardigheden met betrekking tot EIO	65
5.2.1	Beschrijvende statistieken	65
5.2.2	Verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen	66
5.3	Taalvaardigheid van onder- en bovenbouwleerlingen	83
5.3.1	Beschrijvende statistieken	83
5.3.2	Verschillen in taalvaardigheid onder- en bovenbouwleerlingen	87
5.4	Samenhang tussen kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen	92
6	Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	95
6.1	Implementatie van EIO	95
6.1.1	EIO-onderwijs	96
6.1.2	Organisatie en ondersteuning	98
6.2	EIO-competenties van ELOS-leerlingen	99
6.2.1	Kennis over EIO	99
6.2.2	EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes	100
6.2.3	Taalvaardigheid moderne vreemde talen	102
6.3	Conclusie	104
6.4	Aanbevelingen	104

- Annex 1** Factorladingen afhankelijke variabelen: gedrag, vaardigheden en houdingen met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie
- Annex 2** Constructie gebruikte onafhankelijke variabelen in regressie-analyses
- Annex 3** Eisen voor deelname aan ELOS-project

1. Inleiding

Al meer dan 15 jaar wordt in het funderend onderwijs aandacht besteed aan wat 'internationalisering' wordt genoemd. Dit internationaliseringsproces wordt gesteund door nationaal en Europees beleid en daaraan gekoppelde programma's en projecten. De uitvoering van deze programma's en projecten vindt plaats door het Europees Platform.

Het ELOS-project, een initiatief van het Europees Platform (EP), is officieel gestart in de tweede helft van 2004 tijdens het Nederlandse voorzitterschap van de EU. ELOS staat voor Europa als LeerOmgeving op Scholen. Het project heeft ten doel vorm te geven aan een Europese oriëntatie van de scholen in het voortgezet onderwijs. Het Ministerie van OCW subsidieert via het EP de Nederlandse scholen. In 2005 is de Europese Commissie akkoord gegaan met een omvangrijke subsidie voor een netwerk van ELOS-scholen in de EU.¹

Het doel van dit onderzoek is na te gaan in hoeverre de activiteiten die door ELOS-scholen worden ontplooid bij leerlingen in het voortgezet onderwijs leiden tot meer kennis over Europa en een meer positieve houding jegens Europees burgerschap.²

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

In 2004 zijn in het promotieonderzoek van Oonk de verschillende aspecten van internationalisering empirisch onderzocht (Oonk, 2004). Wat betreft de aspecten omtrent Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) was er sprake van een exploratie en minder van een toetsing, mede vanwege het ontbreken van een helder leerplanmodel bij de scholen. Op basis van deze exploratie is het EIO-concept ontwikkeld.

In de afgelopen jaren is vastgesteld dat de implementatie van EIO in de ELOS-scholen werd bemoeilijkt door het ontbreken van een helder kader en een daarop gebaseerde leerstofomschrijving. Op verzoek van de ELOS-coördinatie heeft het wetenschappelijk comité van ELOS in 2006 het *Common Framework for Europe Competence (CFEC)* ontwikkeld, mede gebaseerd op het *Common European Framework of Reference for Languages (CEF)* van de Raad van Europa. Het CFEC is aan alle ELOS-scholen aangeboden om uit te proberen.

¹ Aan het ELOS-project nemen ongeveer 200 scholen deel uit meer dan 20 EU-lidstaten. In Nederland hebben zich in mei 2008 22 scholen gecommitteerd aan het project. Nog eens vijf scholen starten met ELOS in het schooljaar 2007-2008.

² Dit onderzoek is gefinancierd door het EP en het Ministerie van OCW.

De verzameling van gegevens onder 14-jarige leerlingen op de ELOS-scholen maakt het mogelijk vast te stellen of de ELOS-scholen, die zich specifiek op de implementatie van CFEC richten, in de onderbouw andere uitkomsten laten zien dan de leerlingen in de bovenbouw. Tegelijkertijd is de verwachting dat de gevolgen van het werken met het CFEC slechts ten dele merkbaar zullen zijn bij 14-jarigen. Daarvoor kunnen diverse redenen worden aangewezen, maar de voornaamste zijn dat leerlingen nog maar relatief kort op school met Europese competenties in aanraking zijn gekomen, en dat – met name waar het gaat om houdingen en waarden – deze pas op latere leeftijd sterker gevormd worden. Het onderhavige onderzoek is er om die reden op gericht om na te gaan in hoeverre de ontwikkeling van kennis, waarden en houdingen onder bovenbouwleerlingen gestalte krijgt.

1.2 Vraagstelling

De vraagstelling van het onderhavige onderzoek is tweeledig:

1. Hoe en in welke mate is de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) op de ELOS-scholen (reeds) geïmplementeerd? Op welke wijze(n) hebben ELOS-scholen het CFEC betrokken in deze implementatie.
2. In hoeverre ontwikkelen leerlingen op ELOS-scholen hun kennis over Europa en hun houding jegens Europees burgerschap in de boven- en onderbouw?

De eerste vraag naar de (invloed van) de implementatie van EIO en de toepassing van het CFEC heeft een explorerend karakter. Implementatie van EIO vindt plaats sinds de start van het project met een eerste tranche scholen in het schooljaar 2004-2005. Bij de start in 2004, alsmede bij de introductie van het CFEC in 2006 is expliciet gesteld dat deelnemende scholen een zekere mate van vrijheid hebben het EIO-concept en het CFEC op de scholen te introduceren en te concretiseren. Er is derhalve geen procesmatig, a priori implementatie-model dat getoetst of beoordeeld zou kunnen worden. In dit onderzoek wordt een globale schets gegeven van de wijze waarop de implementatie van EIO op ELOS-scholen gestalte heeft gekregen, waarbij de voornaamste verschillen en overeenkomsten duidelijk zullen worden.

De tweede onderzoeksvraag is toetsend van aard. De kwantitatieve informatie die voortvloeit uit deze vraag biedt goede aangrijpingspunten om vast te stellen in hoeverre ELOS-scholen er al in slagen om Europese competenties bij leerlingen te ontwikkelen. Er wordt verondersteld dat ELOS-scholen met hun commitment aan het project in hun onderwijs aandacht besteden aan Europese en andere internationale ontwikkelingen en instituties, en bijdragen aan het Europees burgerschap. Dat houdt in dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan kennis over Europese en internationale aangelegenheden opdoen. In het onderzoek wordt om die reden nagegaan in hoeverre bovenbouwleerlingen verschillen van onderbouwleerlingen waar het gaat om hun kennis, vaardigheden, attitudes en feitelijke activiteiten op een verscheidenheid aan Europese en (overige) internationale aangelegenheden.

1.3 Opzet van het rapport

Het voorliggende rapport is als volgt opgebouwd. In het volgende hoofdstuk wordt kort de ontwikkeling van het internationaliseringsbeleid voor het onderwijs geschetst, en op welke wijze de oprichting van het ELOS-netwerk hierin past. Ten grondslag aan de benaderingswijze van ELOS-scholen ligt het gezamenlijk ontwikkelen van competenties van leerlingen op het gebied van Europa en internationale aangelegenheden. Dit heeft in de eerste jaren van ELOS gestalte gekregen in de vorm van een gezamenlijk raamwerk voor Europese competenties. Dit raamwerk wordt in hoofdstuk 2 eveneens toegelicht.

Hoofdstuk 3 beschrijft de methode van onderzoek. Aangegeven wordt op welke wijze de variabelen in het onderzoek gemeten zijn, en op welke wijze scholen, en leerlingen en docenten binnen scholen, geselecteerd zijn om aan het onderzoek deel te nemen. Daarnaast wordt kort ingegaan op de wijze waarop de gegevens geanalyseerd zijn. Hoofdstuk 4 gaat vervolgens in op de implementatie van Europese en internationale oriëntatie op ELOS-scholen. Op basis van interviews met schoolcoördinatoren en (algemene) vragenlijsten voor docenten wordt beschreven in hoeverre dit concept op school ingevoerd is, in hoeverre er draagvlak voor de invoering bestaat bij de verschillende betrokkenen in en rondom de school, en welke belemmeringen bij de invoering worden ervaren.

In hoofdstuk 5 wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen op ELOS-scholen hun kennis over Europa en hun houding jegens Europees burgerschap ontwikkelen. Daartoe worden verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen in ELOS-scholen beschreven. Het rapport wordt in hoofdstuk 6 afgesloten met conclusies ten aanzien van de twee onderzoeksvragen. Op basis van de conclusies zijn tevens enkele aanbevelingen geformuleerd.

2. Internationalisering in het voortgezet onderwijs

In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuurstudie globaal de ontwikkeling van internationalisering in het Nederlandse voortgezet onderwijs behandeld. Daartoe wordt allereerst in paragraaf 2.1 het begrip internationalisering afgebakend.

De beleidscontext waarbinnen het internationaliseringsbeleid voor scholen in het voortgezet onderwijs gestalte krijgt, voltrekt zich op verschillende niveaus. Enerzijds kan een internationaal niveau worden onderscheiden, waarin met name de Europese Unie een belangrijke stimulerende rol speelt. Anderzijds wordt ook nationaal door het Ministerie van OCW en door haar ondersteunde instituties een stimulerend internationaliseringsbeleid ten aanzien van het voortgezet onderwijs gevoerd. In paragraaf 2.2 worden beide niveaus beschreven.

Naast de stimulering door overheden, en soms daardoor versterkt, ondernemen scholen voor voortgezet onderwijs activiteiten die onder de noemer internationalisering te rangschikken zijn. In dit rapport worden deze activiteiten samengenomen onder de noemer Europese en Internationale Oriëntatie. In paragraaf 2.3 wordt nader ingegaan op wat onder deze term verstaan kan worden, en hoe dit concreet gestalte krijgt in de scholen voor voortgezet onderwijs. In deze paragraaf wordt ook het *Common Framework for Europe Competence* nader beschreven. Dit raamwerk is een aanzet om competenties te identificeren die richting kunnen geven aan de invoering van Europese en Internationale Oriëntatie op scholen. Dit raamwerk heeft tevens in deze studie als uitgangspunt gediend voor het operationaliseren van de wijze waarop leerlingen kennis, vaardigheden en houdingen ten aanzien van de Europese en Internationale Oriëntatie ontwikkelen.

2.1 Het concept internationalisering

2.1.1 Begripsafbakening

Het begrip 'internationalisering' is een containerbegrip. Het maakt nogal verschil of we spreken over internationalisering van het vmbo of over internationalisering van het Ministerie van OCW. Oonk (2006) heeft met het oog hierop een internationaliseringsmodel ontwikkeld waarin verschillende elementen van het begrip worden onderscheiden: Europese en internationale ontwikkelingen; internationaliseringsbeleid op verschillende niveaus; implementatie in de school; effecten op korte en lange termijn; en evaluatie en onderzoek (p. 10-11).

Het begrip internationalisering is een samentrekking tussen het woord inter en naties. Internationalisering heeft dus betrekking op een proces dat tussen landen plaatsvindt, alleen niet supranationaal maar vanuit de landen zelf. Uit deze term kan echter niet worden opgemaakt wat er precies tussen landen plaatsvindt en wat het doel is van dit proces. Internationalisering is volgens de Onderwijsraad (2005) en Van der Wende (1996) gericht op samenwerking tussen landen, waarbij de landen zelf een eigen economisch,

sociaal en cultureel systeem blijven. Internationalisering is daarmee een middel om tot kennisuitwisseling en ontwikkeling te komen door netwerken tussen instellingen in verschillende landen. In tegenstelling tot globalisering is er geen direct economisch verband tussen de landen.

De relatie met het onderwijs wordt verklaard in de definitie, die Oonk (2004) geeft van internationalisering: “het proces dat ertoe leidt dat op Europees, nationaal en school- of opleidingsniveau beleid wordt onderbouwd en vastgelegd en waarin inhoud en vorm wordt gegeven aan de Europese en internationale oriëntatie” (p. 85). Deckers en Mateusen (1994) hanteren een vergelijkbare omschrijving van internationalisering in het voortgezet onderwijs: “Alle activiteiten die erop gericht zijn om, indien mogelijk, in samenwerking met partnerscholen, leerlingen en docenten met andere opvattingen, culturen en onderwijsstelsels in contact te brengen om tot beter begrip van en waardering voor elkaar en tot verrijking van de eigen cultuur te komen”. Een geïnternationaliseerd curriculum houdt, volgens Vidovich (2004), in dat er sprake is van een internationale oriëntatie van de inhoud van het curriculum. Leerlingen en studenten worden voorbereid op het leveren van prestaties op sociaal en professioneel gebied in zowel internationale als multiculturele context. Het curriculum is daardoor volgens haar gericht op autochtone én buitenlandse studenten.

2.1.2 Doelstellingen

Er zijn verschillende doelen die met internationalisering in het onderwijs gerealiseerd zouden moeten worden. De Onderwijsraad (2005) wijst op de economische noodzaak van internationalisering om de concurrentiepositie van Nederland te verbeteren. Voor deelname aan de internationale markt is een hoogopgeleide beroepsbevolking nodig die beschikt over internationale kennis en vaardigheden. De raad vult dit aan met de sociaal-culturele noodzaak; het inspelen op de multi-etnisering van de samenleving. Om het samenleven tussen verschillende bevolkingsgroepen mogelijk te maken zijn interculturele kennis en vaardigheden nodig.

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2001) hecht hetzelfde belang aan internationalisering. Voor Nederland, als handelsland met een open economie, zijn burgers met internationale kennis en vaardigheden van groot belang. Leerlingen en studenten worden door het ministerie dan ook gezien als wereldburgers die het belang inzien van internationale kennis. Het Ministerie gaf in 2001 al aan, evenals de Onderwijsraad in 2005, dat het onderwijs een essentiële rol krijgt door de verandering van de samenleving. Tessaring en Wannan (2004) geven het belang aan van transnationale mobiliteit om een ware Europese arbeidsmarkt te bereiken. Het lage niveau van transnationale mobiliteit verhindert de totstandkoming van een ware Europese arbeidsmarkt. Volgens hen kunnen grenzen aan mobiliteit worden verlegd door vaardigheden en competenties die nodig zijn aan te leren. Op die manier raken jonge mensen bekend met leren en werken in het buitenland.

Ook uit het onderzoek van Scholtes, Groot en Visser (2005) blijkt dat de vorming van internationaal top talent, een aantrekkelijk vestigingsklimaat voor buitenlandse bedrijven en de realisatie van de kenniseconomie in Nederland als belangrijkste doelen van inter-

nationalisering worden gezien. Inburgering en bewustwording van de Nederlandse canon scoren ook hoog in deze lijst. Uit onderzoek van Oonk (2004) bleek dat scholen het bijbrengen van begrip voor taal en cultuur van andere landen, het tegengaan van vooroordelen, het opdoen van kennis en de verbetering van de vaardigheden van leerlingen in moderne vreemde talen als belangrijkste doelen zien van internationalisering. De benutting van ICT, het leveren van een bijdrage aan Europees burgerschap en het opdoen van kennis van de EU achten scholen veel minder belangrijk. In 2007 bleek uit zijn onderzoek dat leerlingen respect als belangrijk doel van EIO zien. Maar uit dit onderzoek bleek ook dat een onduidelijke omschrijving van EIO het lastig maakt om naar duidelijke doelen te streven.

Naast doelen voor de leerlingen worden ook doelen voor het onderwijzend personeel in de literatuur beschreven, zoals het aangaan van nieuwe uitdagingen en het ondernemen van innovatieve activiteiten waardoor een hernieuwde waardering voor het werk ontstaat en het meer voldoening geeft. Ook de school kan veel bereiken met internationalisering, zoals het profileren van de school, het creëren van een dynamisch imago, het enthousiasmeren van docenten en het vergroten van de betrokkenheid van ouders (zie o.a. Dec-kers & Mateusen, 1994).

Samenvattend kan worden gesteld dat er verschillende opvattingen bestaan over het doel van internationalisering. Er wordt een onderscheid gemaakt in effecten van internationalisering op individueel leerlingniveau, leerkrachtniveau, schoolniveau en landelijk niveau. Het uitgangspunt van de onderzoeker lijkt hier een belangrijk verschil in te maken.

2.1.3 Effecten van internationalisering

Over de effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs is enig onderzoek gedaan, ook al is de informatie voor Nederland beperkt. De onderzoeken richten zich voornamelijk op het bereiken van resultaten bij leerlingen. Er is veel minder bekend over de resultaten bij docenten of de school als geheel.

Oonk (2006) heeft een overzicht gegeven van onderzoek in verschillende landen. In het algemeen wordt er meer onderzoek gedaan naar internationalisering in het hoger onderwijs. Er is vooral empirisch bewijs over de effecten van een verblijf in het buitenland. Het gaat voornamelijk om een effect op het type en de aard van het werk op termijn, de taalvaardigheid, kennis over het land en attitude tegenover het land en de inwoners. Prins (1997) wees eerder al op de meerwaarde van uitwisselingen voor de persoonlijke groei.

Uit de BISON monitor blijkt dat in schooljaar 2002-2003 18.694 leerlingen van het voortgezet onderwijs naar het buitenland gingen voor onderwijs, omgerekend was dat 8,3% van de totale leerlingpopulatie (Europees Platform, CINOP & NUFFIC, 2003). Daarmee gaan er in het voortgezet onderwijs meer leerlingen naar het buitenland dan in alle andere sectoren. Duitsland is het meest bezochte land. Dat kan verklaard worden door de nabijheid, voorzieningen, contacten en Duits als moderne vreemde taal. Uit onderzoek

van Oonk in 2004 en 2007 blijkt dat uitwisselingen uiteindelijk tot meer kennis over het land van uitwisseling leiden. Leerlingen die uitwisselen laten ook een toename zien in hun kennis over de EU. De toename van de vaardigheid in moderne vreemde talen (spreken en luisteren) is het meest succesvol. De meeste winst is te behalen bij Frans en Duits en minder bij Engels. Oonk (2004) vond de grootste leerwinst voor leerlingen van vwo-niveau (689 punten) gevolgd door havo-leerlingen (622 punten) en vmbo-leerlingen (589 punten). Er werd verder geconcludeerd dat leerlingen die uitwisselen een grotere leerwinst behalen dan leerlingen die niet uitwisselen. Bovendien voelen ze zich meer betrokken bij Europa.

Oonk (2004) noemt verschillende factoren die de effecten van Europese en Internationale Oriëntatie zouden kunnen beïnvloeden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de uitkomsten uit eerder onderzoek naar onderwijsactiviteit van Creemers (1994) en Scheerens en Bosker (1997). Daaruit bleek dat onderwijskundig leiderschap, groepeeringsvorm, hoge verwachtingen van leerlingen, leraargedrag, de kwaliteit van het curriculum, een hoge betrokkenheid van de ouders, effectieve leertijd en gestructureerde instructie een positieve invloed uitoefenen op de effectiviteit. Er wordt verondersteld dat deze factoren tevens de mate van effectiviteit van EIO beïnvloeden.

Het internationaliseringsbeleid richt zich voornamelijk op het vwo en in veel mindere mate op internationaliseringsactiviteiten op het vmbo. Uit onderzoek blijkt dat de meeste leerlingen die deelnemen aan internationaliseringsactiviteiten van de havo of het vwo afkomstig zijn, namelijk 80% (Oonk, 2004). Daarbij bleek dat havo-leerlingen de grootste netto leerwinst behalen na een internationaliseringsprogramma, leerlingen van het vmbo laten zelfs een negatief resultaat zien. Vwo-leerlingen hebben over het algemeen meer profijt van de huidige internationaliseringsprogramma's dan de vmbo-leerlingen, wat de afstand tussen deze twee onderwijstypen vergroot. Daardoor kan in feite worden gesproken van een aanzet tot een zekere elitevorming op Europees terrein.

Uit datzelfde onderzoek blijkt tevens dat havo- en vwo-leerlingen na uitwisseling veel positiever tegenover buitenlandse leerlingen staan, en vmbo-leerlingen juist veel negatiever. Een oorzaak hiervoor zou de beperkte sociale vaardigheden van vmbo-leerlingen kunnen zijn. Verblijf in een gastgezin zorgt echter voor de vmbo-leerling voor een groter leerresultaat. Dit zou eventuele negatieve ervaringen met buitenlandse leerlingen kunnen neutraliseren of in positieve zin kunnen ombuigen.

Uit het onderzoek van Oonk blijken daarnaast verschillende andere factoren die het succes van internationalisering op een school bepalen. Het ontwikkelen van een beleid leidt tot een toename in de tijdsbesteding en activiteiten rond internationalisering. Het belang van een coördinator met onderwijservaring heeft daarnaast grote invloed. Subsidie van het Europees Platform leidt tot een grotere waarde van de doelstelling, een toename van tijdsbesteding aan internationalisering, een toename in de bijdrage van ouders en tot formulering van beleid. Daarnaast blijkt dat het stellen van een duidelijk doel een positief effect heeft op de resultaten van EIO. Schoolkenmerken en schoolorganisatie bleken echter geen enkele samenhang te vertonen met effecten op school-, leerkracht-, of leerlingniveau. Maar meer interesse voor, meer deelname aan en een sterke positie van in-

internationalisering hangen positief samen met effecten van internationalisering op leerlingniveau.

2.2 Internationaliseringsbeleid in Nederland en de Europese Unie

Onder het internationaliseringsbeleid voor het onderwijs verstaan we de activiteiten van nationale en Europese overheden, c.q. instanties die er op gericht zijn de voorwaarden te creëren waaronder leerlingen, studenten, leraren en scholen in staat worden gesteld zich Europees en internationaal te oriënteren. Genoemde activiteiten concretiseren zich in verschillende vormen van beleidsinstrumenten, het initiëren van programma's en projecten, het wegnemen van eventuele wettelijke belemmeringen dan wel het creëren van wettelijke mogelijkheden en het beschikbaar stellen van financiële middelen.

Door de geografische en economische positie van Nederland is een internationale oriëntatie in het Nederlands voortgezet onderwijs altijd van belang geweest. Vóór de eerste beleidsnota op gebied van internationalisering kreeg kennis over andere landen en over de positie van Nederland in de wereld vooral aandacht tijdens geschiedenis, aardrijkskunde en de moderne vreemde talen. Ontwikkelingssamenwerking vormde het uitgangspunt voor contact met andere landen en scholen. De aandacht voor internationalisering in het onderwijs nam eind jaren tachtig toe. Het internationaliseringsbeleid heeft zich in Nederland vanaf 1990 sterk ontwikkeld. Vanaf dat moment wordt het internationaliseringsbeleid vanuit twee niveaus gevoed: enerzijds vanuit de Europese Unie, en anderzijds vanuit het Ministerie van OCW en haar ondersteunende instituties.

2.2.1 Het Nederlands internationaliseringsbeleid in vogelvlucht

Het Nederlandse internationaliseringsbeleid is vanaf de begin jaren negentig sterk ontwikkeld en heeft geleid tot beleidsnota's van de opeenvolgende ministers van onderwijs, discussies in het Nederlandse parlement en het beschikbaar stellen van budgetten voor tal van programma's en projecten in het onderwijs. De eerste internationaliseringsnota 'Grenzen Verleggen' van oud-minister Ritzen verschijnt in 1991. Onder het begrip internationalisering wordt in deze nota verstaan:

Activiteiten gericht op de structurele versterking van de internationale oriëntatie en profilering van het Nederlandse onderwijs, waardoor het onderwijs maximaal toegang krijgt tot de internationaal aanwezige kennis en ervaringen, maximaal profijt kan trekken van internationale samenwerkingsverbanden en programma's en een bijdrage kan leveren aan internationale samenwerking (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1991, p. 5).

Doel van de nota was te zorgen voor versterkt bewustzijn betreffende het belang van internationalisering en het voorbereiden van scholen op de internationale samenleving. Dit doel moest worden bereikt door een toename in uitwisseling en mobiliteit van studenten, leerlingen en docenten en verbeterde samenwerking tussen onderwijsinstellingen en overheden. De onderwijshoud moest actief worden aangepast aan eisen van de internationale samenleving. De uitwisselingen in het VO moesten daarbij sterk verbeter-

ren. De nota vormde vervolgens de start van internationaliseringsprogramma's als het leerlingen-uitwisselingsprogramma 'Iku', het studiebezoekenprogramma 'Plato', het grenslanden-programma 'Gros' en het programma voor tweetalig onderwijs. Steen (1997) zag de nota 'Grenzen Verleggen' als een belangrijke stap in het internationaliseringsproces. Internationalisering kwam in ieder geval vanaf dit moment als beleidsterrein op de politieke agenda te staan.

In 1997 verschijnt de nota annex actieplan 'Onbegrensd Talent'. Volgens dit actieplan is een internationale oriëntatie in het Nederlandse onderwijs vanzelfsprekend via de vreemde talen en de Europese en wereldgeschiedenis. De onderwijskundige doelstellingen uit het actieplan kunnen als volgt worden samengevat: internationalisering is gericht op een optimale voorbereiding van individuen op hun persoonlijk en maatschappelijk functioneren in Nederland en/of daarbuiten, het bevordert Europees en mondiaal burgerschap en het draagt bij aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs door van elkaars onderwijssystemen te leren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1997).

Onder voormalig minister Hermans volgden twee beleidsmemoranda. Het eerste, *Ken- nis: geven en nemen*, verscheen in 1999. Hierin stonden de onderwijskwaliteit en het verbinden van het onderwijsbeleid in Nederland aan het buitenlandbeleid centraal. Doelstellingen van dit memorandum waren: meer ruimte voor onderwijsinstellingen voor zelfregie, het maken van een selectie van landen voor samenwerking op gebied van onderwijs en zorgen voor samenhang tussen internationalisering van het onderwijs en het buitenlandbeleid (Onderwijsraad, 2005). Volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2001) moest dit memorandum uiteindelijk de kwaliteit van het totale onderwijs verbeteren. In deze beleidsbrief was er meer aandacht voor zelfregie en autonomievergroting van onderwijsinstellingen dan daarvoor. Internationale ontwikkelingen kregen een grotere invloed op het nationale onderwijsbeleid.

Het tweede memorandum 'Onderwijs voor wereldburgers' uit 2001 wijst op het belang van het leren van vreemde talen en op de noodzaak kennis en begrip bij te brengen van andere culturen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001). Bij het stimuleren van uitwisselingen gaat het om het tot stand brengen van een wisselwerking tussen internationalisering en intercultureel onderwijs met aandacht voor scholen met veel allochtone leerlingen. Er wordt melding gemaakt van een groep van voorhoedescholen in het voortgezet onderwijs (EuroKisgroep) en het groeiend aantal scholen met tweetalig onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs werden verder verschillende uitdagingen genoemd:

- Het ontwikkelen van een instrument voor mobiliteit
- Het verbinden van interculturalisering en internationalisering
- Het benutten van kansen die ontstaan uit Europese eenwording

Ook het belang van het leren van een vreemde taal en de behoefte om kennis en begrip van andere culturen aan te leren, werden in dit memorandum uiteengezet en uitwisselingen werden sterk gestimuleerd.

Na 2001 zijn onder oud-minister Van der Hoeven tal van initiatieven genomen om de internationalisering een duidelijker profiel te geven door het accentueren van een aantal thema's. Door decentralisatie en autonomievergroting moesten onderwijsinstellingen zelf beslissen hoe zij internationalisering vorm willen geven. Het voortgezet onderwijs zou daarbij vooral aan moeten sluiten bij de lijn die uitgezet wordt in het basisonderwijs. De kerndoelen voor de basisvorming zouden in ieder geval voldoende ruimte moeten bieden voor internationalisering.

Het uiteindelijke doel van het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs door internationale oriëntatie en het verbeteren van de concurrentiepositie van het Nederlandse onderwijs, lijkt de rode lijn te zijn in het internationaliseringsbeleid in Nederland sinds de jaren 90. Desondanks vindt de Onderwijsraad (2005) dat internationalisering nog geen prioriteit krijgt en dat het nog geen vaste, geïntegreerde plek heeft gekregen binnen het onderwijs.

De Onderwijsraad (2004) had al eerder commentaar op het beleid van de Nederlandse overheid. Volgens de raad ontbreekt het de Nederlandse overheid en onderwijsinstellingen aan kennis en langetermijnvisie, zodat er niet tactisch ingespeeld kan worden op Europese onderwijsontwikkelingen. Er zou een actieve koersbepaling uitgezet moeten worden. Daarvoor heeft de raad verschillende strategieën opgesteld, zodat efficiënt ingespeeld kan worden op alle ontwikkelingen rond het Europees onderwijsbeleid. Daarbij wordt de concurrentiepositie van Nederland wederom als uitgangspunt gebruikt. Volgens de Onderwijsraad (2004) zal de concurrentie tussen landen, om mensen met een opleiding te werven, toenemen door de toename van de internationale arbeidsmobiliteit. Om voor een goede concurrentiepositie van Nederland te zorgen is een kwalitatief goed en internationaal georiënteerd systeem nodig voor alle onderwijsniveaus en -sectoren. Zij geven ook aan dat de mobiliteit van werknemers direct wordt beïnvloed door de inkomensverdeling in landen. In Nederland betekent dit dat lager opgeleide werknemers concurrentie krijgen van nieuwe lidstaten, waardoor de marktpositie van deze werknemers onder druk komt te staan. Onderwijs zou zich op deze kwetsbare groepen moeten richten. Internationale arbeidsmobiliteit en vrij werknemersverkeer kunnen pas gerealiseerd worden als het onderwijssysteem van alle lidstaten van de EU transparant is. Dat betekent dat diploma's erkend moeten worden door elk land en dat het mogelijk moet zijn om aansluitend onderwijs te volgen in een ander land.

In haar reactie op het advies van de Onderwijsraad over 'Europees burgerschap' geeft het Kabinet aan dat zij het belangrijk vindt dat burgers in Nederland zich bewust zijn van het grotere verband van de Europese Unie waarvan Nederland deel uitmaakt (Van der Hoeven, 2004). In verschillende beleidsplannen is de internationalisering c.q. de versterking van de Europese dimensie opgenomen. Het idee van de Onderwijsraad een certificaat te ontwikkelen ten behoeve van de Europa-competentie wordt interessant gevonden; het Europees Platform wordt gevraagd daarover een advies te schrijven.

Het voorstel van de Onderwijsraad een internationaliseringsagenda op te stellen heeft de volledige instemming van de oud-minister (Van der Hoeven, 2006). Ze wijst op de steun die ze heeft gegeven aan het ELOS-project om het curriculum een Europese en

internationale oriëntatie te geven, de bevordering van het tweetalig onderwijs en de mogelijkheid om in het primair onderwijs aandacht te schenken aan Frans en Duits. Dit laatste thema, vreemde talen onderwijs, komt voort uit het gepubliceerde activiteitenprogramma vreemde talen dat een reactie is op een Europees verzoek een actieprogramma op te stellen. Er wordt melding gemaakt van het initiatief om Frans en Duits meer aandacht te geven.

In 2005 wordt steun gegeven aan een Duits initiatief uit Noordrijn-Westfalen om naast het nationale eindexamen een additioneel Europees certificaat te ontwikkelen voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit certificaat krijgt de naam CertiLingua³.

2.2.2 Het internationaliseringsbeleid van de Europese Unie

De Europese Unie oefent invloed uit op het Nederlandse onderwijs door wetgeving (Onderwijsraad, 2004). Er wordt gesproken over de zogenaamde 'open coördinatiemethode'. De lidstaten bepalen en evalueren gezamenlijk hun beleidsdoelstellingen. Zij kunnen de Europese doelstellingen naar eigen inzicht vertalen naar nationaal beleid. Maar er blijft sprake van groepsdruk om verschillende doelstellingen tot uitwerking te laten komen.

Sinds het begin van de Europese samenwerking in de jaren vijftig van de vorige eeuw zijn voortdurend pogingen gedaan om in het onderwijs aandacht te vragen voor het verschijnsel Europese integratie. Lander (1997) geeft een overzicht van verschillende periodes met betrekking tot onderwijsbeleid in Europa. Een bonte verzameling van rapporten van de Europese Commissie, resoluties van de Raad van Ministers en het Europees Parlement, documenten op nationaal en deelstaatsniveau, discussies en praktijkervaringen van scholen hebben tenslotte de basis gevormd van het onderwijsartikel 126 (later gewijzigd in artikel 149) in het Verdrag van Maastricht.

Dit artikel schetst de verhoudingen tussen de Europese Unie en de lidstaten op onderwijsgebied: de lidstaten blijven volledig verantwoordelijk voor de inhoud van het onderwijs, de opzet van het onderwijsstelsel en hun culturele en taalkundige verscheidenheid, ook wel het subsidiariteits-principe genoemd. De EU draagt bij tot de ontwikkeling van onderwijs van hoog gehalte door samenwerking tussen de lidstaten aan te moedigen en zo nodig door hun activiteiten te ondersteunen.

Een van de activiteiten zoals genoemd in het tweede lid van artikel 149 is relevant voor het onderwerp van deze studie: "het optreden van de Gemeenschap is erop gericht de Europese dimensie in het onderwijs tot ontwikkeling te brengen, met name door onderricht in en verspreiding van de talen der lidstaten" (p. 47).

Het onderwijsartikel 149 maakt het mogelijk het eerste Europese Onderwijsprogramma 'Socrates' te starten.⁴ Tot de doelstellingen van dit Europese programma behoren onder meer: het ontwikkelen van de Europese dimensie in studies ter consolidering van de zin

³ Projectbeschrijving en certificaat zie website Schulministerium.NRW.DE/Das Bildungsportal/Unterricht/Lernbereiche/Fächer, Fremdsprachen, Certilingua. Zie ook door participerende Onderwijsministeries ondertekend Memorandum.

⁴ Het programma 'Lingua' heeft in het voortgezet onderwijs als wegbereider gefungeerd.

voor Europees burgerschap steunend op het culturele erfgoed van de lidstaten, het meer en beter leren van talen, het aanmoedigen van de mobiliteit van leerlingen, studenten en docenten en het bevorderen van de uitwisseling van informatie en ervaringen zodat de diversiteit van de onderwijsstelsels in de lidstaten een bron van verrijking en wederzijdse stimulering kan vormen.⁵

Eind 2006 wordt de formele besluitvorming van de derde fase van het EU-onderwijsprogramma afgerond en wordt tijdens het Duitse voorzitterschap op 6 en 7 mei 2007 het zogeheten Lifelong Learning Programme (LLP) gelanceerd.

2.3 Europa als leeromgeving in scholen

2.3.1 Het ELOS-project

In 2002 nam het Europees Platform het initiatief tot het vormen van Europa als Leeromgeving op Scholen (ELOS) om Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) op scholen verder vorm te geven. Het ELOS-project is ontstaan uit een initiatief van verschillende experts van het Europees Platform met als doel een meer bewuste Europese oriëntatie te ontwikkelen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarbij rekening gehouden wordt met de ontwikkelingen in de Europese Unie.

Na een haalbaarheidsonderzoek in 2003 door de Rijksuniversiteit Groningen werd door het Ministerie van OCW en het Europees Platform besloten een driejarig pilotproject te starten. En ook andere EU-landen reageerden positief op het project. Intussen heeft dit project een plaats gekregen binnen verschillende EU-landen en kan er dus gesproken worden van een Europees project.

Het doel van het ELOS-project is het bieden van goed onderwijs dat jongeren effectief voorbereidt op hun rol als Europees burger. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een Europese leeromgeving. Het project richt zich op kennis, vaardigheden, competenties en levenshouding die nodig zijn voor Europees burgerschap.

“Daarbij gaat het om het verwerven van praktische, wetenschappelijke, technische en culturele vaardigheden om in de moderne Europese kennissamenleving zelfstandig en als verantwoordelijk burger in een democratisch bestel te kunnen functioneren; dat geldt ook voor het kunnen functioneren in sociaal heterogene Europese en internationale groepen. Van belang [daarbij] zijn tevens de taal- en communicatievaardigheden (inclusief ict), een grondige kennis van relevante aspecten van de eigen cultuur, de andere Europese culturen en kennis van Europa en de Europese Unie (Europees Platform, 2008).

⁵ In 2000 wordt tot de vervolgfase van het Socratesprogramma besloten (Besluit, 2000). De doelstellingen krijgen een wat ander accent: de bevordering van een Europa van de kennis via de ontwikkeling van de Europese dimensie op het gebied van onderwijs en opleiding en het ondersteunen van de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en bekwaamheden die een actief burgerschap en inzetbaarheid op de arbeidsmarkt kunnen bevorderen.

In augustus 2004 ging het pilotproject in Nederland van start. Uit geïnteresseerde scholen is een selectie gemaakt door het Europees Platform. Belangrijke criteria om subsidie voor het project te ontvangen waren: de ervaring met internationalisering, een duidelijke keuze van de school voor Europese oriëntatie, de bereidheid van de school om een voorbeeldrol te spelen met betrekking tot Europese normen en waarden, het beschikken over partnerscholen die dezelfde intentie hebben, de bereidheid eigen middelen te investeren voor de duur van het project, bereidheid tot nascholing en bereidheid om in een netwerk van ELOS-scholen samen te werken en kennis en ervaring te delen.

Er bestond een mogelijkheid om te kiezen uit 3 varianten (Europees Platform, 2008):

- De European School of Science, een science-variant die deels Engelstalig is.
- De algemene variant voor Europese en Internationale Oriëntatie (EIO)
- Een VMBO-variant, de Europese beroepsoriëntatie.

Naast Nederlandse scholen nemen verschillende Europese partnerscholen deel aan het ELOS-project. Op dit moment zijn er in Nederland 27 ELOS-scholen.

2.3.2 EIO-concept

Uit het proefschrift van Oonk (2004) ontstond het concept voor Europese en Internationale Oriëntatie (EIO). EIO zorgt voor een balans tussen enerzijds de nadruk op Europa en aan de andere kant de nadruk op de wereld. Bij EIO gaat het om het aan de orde stellen van belangrijke Europese en internationale ontwikkelingen, om daarmee tegemoet te komen aan een Nederlandse en Europese benadering in het onderwijs. Oonk (2004, p. 85) geeft de volgende definitie van Europese en Internationale Oriëntatie: “het geheel aan onderwijsactiviteiten dat ten doel heeft specifieke kennis, inzicht en vaardigheden bij te brengen met betrekking tot Europese en internationale ontwikkelingen”. Het doel van EIO wordt omschreven als: “Het begrip bevorderen tussen de volkeren van de Europese Unie en de wereld, Europees en wereldburgerschap te ontwikkelen en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren” (p.85).

EIO richt zich aan de ene kant op vakken en op bepaalde aspecten of thema's binnen vakken maar daarnaast ook op internationaliseringsactiviteiten die samenhangen met vakken en leergebieden (Blankert & Stamm, 2005). Dat zorgt voor een actieve beheersing van moderne vreemde talen. Met als voornaamste taal Engels en daarnaast nog minimaal één andere taal. Er wordt aandacht besteed aan de Europese en internationale thema's, de ontwikkelingen van de EU, de relatie van de EU met de lidstaten en andere landen van Europa en de wereld. EIO-activiteiten duren de hele schoolperiode. Er worden direct ervaringen opgedaan naast het verwerven van kennis en het leren van vaardigheden. EIO wordt geïmplementeerd via schoolboeken, verschillende bestaande internationaliseringsprogramma's en via speciale activiteiten zoals uitwisselingen (Oonk, 2007).

Het EIO-concept is een tweeluik met elk twee componenten. Het ene luik gaat over de inhoud en het andere over de methode. Het inhoudelijk luik bevat aandacht voor Europa en de wereld en is een combinatie van kennis en activiteiten. Het methodisch luik kent

het element EIO-leerlijn en de verbinding met de bestaande vakken. In het figuur 2.1 worden de vier elementen verduidelijkt.

Inhoud		Methode	
Kennisdeel Europa en de wereld	Activiteitendeel Uitwisselingen, partnerschappen, studiebezoeken, projecten etc.	EIO-leerplanschema Kennis-en activiteitenelementen in alle leerjaren, gericht op vasthouden en uitbouwen ('beklijven') van kennis en vaardigheden	Verbinding reguliere curriculum Kennis-en activiteitenelementen sluiten aan op de bestaande vakinhouden met afstemming tussen vakken

Figuur 2.1 EIO-concept

In 2004 publiceerde de Onderwijsraad (2004) een belangrijk advies over Europees burgerschap. In dit advies wordt gewezen op de positieve ontwikkelingen van de Europese eenwording en op het belang dat Nederland op velerlei terrein een bijdrage levert aan de Europese ontwikkelingen. De Onderwijsraad is voorstander van behandeling van Europa in school in de vorm van een drievoudige oriëntatie. In de eerste plaats Europa als een te kennen object behorend tot de canon van de algemene vorming van elke burger. Vervolgens een oriëntatie op Europa inzake de noodzakelijke vaardigheden (ten minste twee vreemde talen vanaf jonge leeftijd en ontwikkeling van de Europese cultuur). En ten derde als een kritische oordeelsvorming over Europa en de Europese integratieontwikkelingen.

Deze theoretische uitgangspunten van de Onderwijsraad hebben voor Nederland invloed gehad op de uitwerking van het EIO-concept en de Europacompetentie. Discussies in het *Scientific Committee* van het CFEC hebben geleid tot het ontwerpen van een EIO-leerplanmodel waarmee EIO gestructureerd kan worden aangepakt door alle schooljaren heen. Dit EIO-leerplanmodel geeft voor elk van de leerjaren aan wat binnen vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en andere zaakvakken, alsmede Engels en andere moderne vreemde talen op het gebied van EIO wordt aangeboden. Voor de verschillende vakken is gespecificeerd wat aan in het reguliere curriculum wordt behandeld, welke EIO-kennis aan bod komt (en hoeveel tijd hieraan besteed wordt), welke EIO-activiteiten worden ontplooid (en hoeveel tijd hieraan besteed wordt), en van welke (leer)materialen gebruik wordt gemaakt. Door het gebruik van het leerplanmodel wordt bevorderd dat er een duidelijke EIO-leerlijn door de diverse vakken en schooljaren ontstaat. Bovendien kunnen op deze wijze interessante combinaties ontstaan tussen de behandeling van de leerstof en EIO-activiteiten zoals uitwisselingen, schoolpartnerschappen, en contacten via e-mail, waardoor de thematiek voor leerlingen mogelijk interessanter zal worden.

2.3.3 Common Framework for Europe Competence

Het CFEC (Common Framework for Europe Competence) is in 2006 ontwikkeld door het Scientific Committee van het ELOS-netwerk met als doel de implementatie van EIO op scholen voor het voortgezet onderwijs in Europa te vergemakkelijken (Scientific Committee ELOS, 2007).⁶

Het CFEC is opgesteld om de Europacompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs vorm te geven en te classificeren. Het is gebaseerd op de basiscompetenties voor een 'knowledge-based society' die deel uitmaken van de Lissabonstrategie. Het CFEC bestaat uit 3 domeinen:

- EIO 1: verwijst naar kennis, vaardigheden en houdingen (opinies); bevat elementen van reflectie.
- EIO 2: verwijst naar competenties in communiceren en succesvol handelen met betrekking tot partnerschappen, uitwisselingen, projecten en andere activiteiten; bevat elementen van reflectie met het oog op de relevante Europees/internationale context.
- CEF: Kennis van vreemde talen.

EIO-2 verbindt de activiteiten aan de kennis die wordt opgedaan onder EIO-1. Elk domein is opgedeeld in 6 niveaus die de vooruitgang in tijd of het beheersingsniveau aangeven. Het model maakt echter geen onderscheid in onderwijsniveaus. Door het CFEC wordt het mogelijk EIO via het onderwijs in praktijk te brengen. Voor het gebied van moderne vreemde talen wordt gebruik gemaakt van *The Council of Europe's Common European Framework for Languages* (CEF). Dit is in 1990 ontwikkeld door de Raad van Europa. Het doel hiervan was het vormen van een basis voor de algemene erkenning van taalkwalificaties en het bieden van mogelijkheden om het eigen opleidingsniveau te omschrijven en te positioneren. Het bevat omschrijvingen van 6 niveaus die dienen als een Europese schaal voor taalvaardigheid. Daarnaast kan gebruik gemaakt worden van een taalportfolio. Het CEF wordt gebruikt als onderdeel van het CFEC, waarbij de eerste twee domeinen betrekking hebben op de Europacompetenties van leerlingen, en het laatste domein (gebaseerd op het CEF) betrekking heeft op de talenkennis van leerlingen. Dit derde domein (CEF) kent net als de eerste twee domeinen (EIO-1 en EIO-2) drie onderdelen, die elk uit 6 niveaus bestaan. In figuur 2.2 is de Engelse versie van het CFEC, met daarin alle competenties behorend bij de drie domeinen, weergegeven.⁷

⁶ Het Scientific Committee bestond uit de volgende leden: Prof. Brigita Janiunaite (University Kaunas), Frank Heyworth (Expert), Prof. Grazyna Czetwertynski (University of Warsaw), Dr. Raymond Kirtley (University of Hull), Prof. Wolfgang Nieke (University of Rostock), Yves Olivier (Academie Orleans-Tours), Maxine Judge (Education and Library Board, Armagh), Prof. Greetje van der Werf (University of Groningen), Dr. Henk Oonk (European Platform/University of Groningen, Chair) en Kirsten Stamm/Lilian Hoff (Secretariat, Alkmaar).

⁷ Om het CFEC toegankelijker te maken voor de scholen is er onder meer in het kader van dit onderzoek gestart met de vertaling van het framework in het Nederlands. Dit zou vervolgd moeten worden.

2.3.4 Ten slotte

Met de introductie van het CFEC in de ELOS-scholen is een handvat uitgereikt om het concept van EIO op een formele wijze te introduceren in de school. Het geheel van competenties geeft de scholen voldoende aanknopingspunten om lesmethoden en – materialen te ontwikkelen en toe te passen in het regulier curriculum. Op de wijze waarop EIO en het CFEC op de ELOS-scholen is geïmplementeerd wordt in hoofdstuk 4 uitgebreid ingegaan. In het volgende hoofdstuk wordt eerst de onderzoeksopzet besproken.

Figuur 2.2 Het gezamenlijk raamwerk voor Europa-competenties (Common Framework for Europe Competence)

Credit level:	1	2	3	4	5	6
Domain EIO-1 I am an informed European citizen who can access, process and evaluate knowledge relevant to Europe and the wider world, and act upon it.	I have basic knowledge of the topography in Europe and a general idea of European history. EIO-1.1.1	I have an idea of the variation within Europe (per country: natural condition, size of population, language, affiliation to EU or other supranational institutions). EIO-1.2.1	I understand shared concepts such as democracy, citizenship and the international declarations expressing them. EIO-1.3.1	I have a sound understanding of structure and function of European and international institutions (EU, CoE, UN, Nato etc.; in relation to each other and to national/regional affairs). EIO-1.4.1	I have well informed opinions on the whole process of European integration and the social / economic / environmental problems which arise from that, for Europe and the wider world. EIO-1.5.1	I know in which fields European and international institutions exert an important influence, and can explain the consequences for citizens, giving concrete examples. EIO-1.6.1
	I can collect and organize general information on Europe and the wider world. EIO-1.1.2	I can collect and organize information on current European and international affairs. EIO-1.2.2	I can give an outline of the history of European integration, and can relate European key figures to certain events. EIO-1.3.2	I can access and process information from different foreign media about topics with a supranational / international dimension. EIO-1.4.2	I can relate the values Europe stands for (such as: peace, democratic decision-making, separation of religion and state, economic prosperity) to what they mean to me personally (my rights and responsibilities). EIO-1.5.2	I can defend my opinions on European affairs in discussions with others with well-informed arguments. EIO-1.6.2
	I am aware of the principles of democracy in European countries. EIO-1.1.3	I can share knowledge with my classmates on my own country (politics, geography, economics, history, science and technology, culture / national heritage) in relation to Europe. EIO-1.2.3	I can share knowledge about a broad range of European countries with other pupils abroad. EIO-1.3.3	I form my own opinion about critical European and international issues (such as enlargement, constitution, globalisation etc.) and their consequences for citizens. EIO-1.4.3	I take an active role as a European citizen at school and in the school environment. EIO-1.5.3	I have an idea of the importance of lifelong learning and which steps I myself can take towards personal fulfilment, active citizenship and employability in Europe. EIO-1.6.3
Credit level:	1	2	3	4	5	6
Domain EIO-2 I can collaborate constructively with peers from other countries on a common task or project.	I establish links with partners from another country and swap information on topics of personal and social interest. EIO-2.1.1	I make plans and preparations for a visit to a partner school in another country. EIO-2.2.1	I take part in a school projects with pupils from a partner school via the internet. EIO-2.3.1	I carry out tasks together with pupils from other countries, in face-to-face meetings. EIO-2.4.1	I plan and carry out an international survey on a European topic, together with partner pupils abroad. EIO-2.5.1	I participate actively in public debates and simulations with persons from different countries on EIO- themes. EIO-2.6.1
	I can use e-mail to present myself and my interests and hobbies and request the same information from my partners in other countries EIO-2.1.2	I am internationally computer literate, using the Internet for chats, forums, searches. EIO-2.2.2	I know how to negotiate and act according to a 'code of conduct' during exchanges with partners abroad. EIO-2.3.2	I have the organisation skills needed to plan and run face-to-face meetings with pupils from other countries (about mobility, programmes, etc). EIO-2.4.2	I can participate actively in a new project with groups/teams of peers from other countries. EIO-2.5.2	I can contribute actively to the project management and administration of international activities in a school setting EIO-2.6.2
	I show interest and respect for others in Europe. EIO-2.1.3	I am aware that how persons from other cultures act, might arise from different norms and values than my own. EIO-2.2.3	I exchange my opinions about European and international affairs with pupils from other countries, and learn about different points of view. EIO-2.3.3	I can cope with problems arising in collaboration with pupils and teachers from other countries. EIO-2.4.3	I have positive attitudes towards organizing and taking part in an individual learning period (such as a course or internship) abroad. EIO-2.5.3	I feel motivated and prepared for future study and work in a European setting. EIO-2.6.3
Credit level:	1	2	3	4	5	6
Domain CEF I can communicate effectively in a European / international setting.	I can use a common language of communication at level A1 of the Common European Framework of Languages. CEF-A.1.1	I can use a common language of communication at level A2 of the Common European Framework of Languages. CEF-A.2.1	I can use a common language of communication at level B1 of the Common European Framework of Languages. CEF-B.1.1	I can use a common language of communication at level B2 of the Common European Framework of Languages. CEF-B.2.1	I can use a common language of communication at level C1 of the Common European Framework of Languages. CEF-C.1.1	I can use a common language of communication at level C2 of the Common European Framework of Languages. CEF-C.2.1
	I am aware of the diversity of languages in Europe and know basic aspects of at least two languages other than my mother tongue. CEF-A.1.2	I try to learn the basics of a language other than my mother tongue (and other than the common language of communication) of a partner student. CEF-A.2.2	I can express my own opinions, needs, feelings and communicate coherently about them in a common language of communication with my peers from other countries. CEF-B.1.2	I can apply different communication styles in a common language of communication to different intercultural settings. CEF-B.2.2	I can identify and interpret explicit or implicit values in my own or others' communication in a common language. CEF-C.1.2	I can discuss controversial European issues with people from other backgrounds in a common language, while voicing respect for differences in norms and values. CEF-C.2.2
	I can communicate with persons from Europe and other parts of the world. CEF-A.1.3	I can show respect (verbally and nonverbally) for the opinion of persons from a different cultural background. CEF-A.2.3	I can talk about how stereotypes and discrimination work, in a multicultural group. CEF-B.1.3	I can adapt to other ways of communication during a stay abroad, without giving up my own identity. CEF-B.2.3	I consider learning and using several languages as normal. CEF-C.1.3	I am confident in my communication with others in a common language (even if I make mistakes) while I try to improve further. CEF-C.2.3

3. Onderzoeksmethode

Dit hoofdstuk beschrijft de methode van onderzoek. Aangegeven wordt op welke wijze de variabelen in het onderzoek gemeten zijn, en op welke wijze scholen, en leerlingen en docenten binnen scholen, geselecteerd zijn om aan het onderzoek deel te nemen. Daarnaast wordt kort ingegaan op de wijze waarop de gegevens geanalyseerd zijn.

3.1 Participanten in het onderzoek

Aan het onderzoek namen zowel leerlingen en docenten uit de onder- en bovenbouw van ELOS-scholen, als schoolcoördinatoren deel. Hierna wordt voor de ELOS-scholen beschreven op welke wijze deze respondenten geselecteerd zijn. Daarbij wordt tevens ingegaan op de responspercentages.

In totaal hebben 15 ELOS-scholen aan het onderzoek deelgenomen. Leerlingen en docenten uit de onder- en bovenbouw, en coördinatoren internationalisering zijn in het onderzoek betrokken.

Leerlingen

Per school zijn twee onderbouw- en twee bovenbouwklassen geselecteerd. Scholen dienden het aantal tweede klassen vmbo, havo en vwo, en het aantal vierde klassen vmbo en vijfde klassen havo en vwo op te geven. Hieruit is door het GION een selectie van twee onderbouw- en twee bovenbouwklassen gemaakt. Op sommige scholen bleek het niet haalbaar of niet gewenst de geselecteerde klassen aan het onderzoek te laten deelnemen. In overleg met de coördinatoren van deze scholen is vervolgens bepaald welke klassen wel zouden deelnemen. In enkele gevallen heeft een school zelf een selectie gemaakt van klassen die aan het onderzoek deelnamen. Van de deelnemende klassen lag de respons over het algemeen boven de 90% van de leerlingen. De redenen voor non-respons waren in nagenoeg alle gevallen ziekte bij de leerlingen, of andere (onderwijs)verplichtingen.

In totaal namen er 1193 leerlingen uit de onder- en bovenbouw van ELOS-scholen deel aan dit onderzoek (tabel 3.1). Voor het merendeel betrof het leerlingen in de onderbouw (679 leerlingen), en voor een kleiner deel leerlingen in de bovenbouw (514 leerlingen). De vwo-leerlingen zijn oververtegenwoordigd in het onderzoek, in zowel de onderbouw (54%) als de bovenbouw (67%). Dit is voor een deel te verklaren door het feit dat een deel van de Elos-scholen alleen havo en vwo, of uitsluitend vwo aanbiedt. Waar scholen alle schooltypen aanbieden, deden in enkele gevallen alleen havo-vwo vestigingen mee. In de bovenbouw speelde tevens een rol dat de 4-vmbo en 5-havo klassen examenklassen zijn, en dat het door de periode waarin het onderzoek plaatsvond niet mogelijk of niet gewenst was om deze klassen in het onderzoek te betrekken. In enkele gevallen is besloten in overleg met de betreffende school om een vwo-klas in plaats van een klas uit een ander schooltype te laten deelnemen.

In de onderbouw ging het voornamelijk om leerlingen die in een tweede klas vmbo, havo of vwo zaten; voor een kleiner deel zaten leerlingen in heterogene klassen die twee of meer schooltypen omvatten (7%). Binnen het vmbo is geen onderscheid gemaakt naar leerwegen. Evenmin is binnen het vwo onderscheid gemaakt naar atheneum, gymnasium, en ongedifferentieerde vormen van het vwo. Ook is geen rekening gehouden met het feit of het al dan niet tweetalig onderwijs (tto) klassen betrof.

Abusievelijk heeft een vwo-4 klas aan het onderzoek deelgenomen. De 25 leerlingen uit deze klas zijn in de analyses niet meegenomen. Waar dat wel is gebeurd, is dit expliciet vermeld.

Tabel 3.1 Aantal ELOS-leerlingen per school onderverdeeld naar niveau

School	Leerlingen onderbouw				Leerlingen bovenbouw				Totaal
	vmbo 2	havo 2	onder- bouw 2	vwo 2	vmbo 4	havo 5	vwo 4	vwo 5	
Anna van Rijn College	24	-	-	28	26	-	-	20	98
Baken Park Lyceum	-	-	-	53	-	-	-	33	86
Eijkhagen College	-	-	-	48	-	-	-	52	100
Porta Mosana College	-	56	-	-	-	28	-	22	106
Gymnasium Beekvliet	-	-	-	23	-	-	-	23	46
Maasland College	26	24	-	-	16	-	-	25	91
Maurick College	-	-	-	52	-	-	-	49	101
Mollerlyceum/Roncalli	-	-	20	-	-	-	-	-	20
SG De Nassau	26	-	-	25	-	-	-	-	51
RSG Tromp Meesters	19	-	-	-	25	-	-	-	44
SG Sophianum	22	-	-	29	-	24	-	-	75
Sintermeerten College	-	24	-	26	-	-	-	30	80
Koningin Wilhelmina C.	-	-	-	58	-	-	-	43	101
Udens College	-	-	27	28	-	-	-	47	102
Visser 't Hooft Lyceum	-	41	-	-	26	-	25	-	92
Totaal	117	145	47	370	93	52	25	344	1193

De 1193 leerlingen hebben niet aan alle onderdelen deelgenomen. In totaal hebben 1153 leerlingen aan de toets deelgenomen. In de analyses zijn de toetsgegevens van 1144 ELOS-leerlingen betrokken. De toetsgegevens van 9 leerlingen zijn verwijderd, aangezien deze leerlingen een aantal opeenvolgende vragen niet hadden ingevuld. Het ging hierbij om leerlingen die de laatste vijf toetsitems of meer in zijn geheel niet beantwoord hadden. De achtergrondvragenlijst is door 1159 leerlingen ingevuld, en de vragenlijst naar de opvattingen van leerlingen door in totaal 1147 leerlingen.

De samenstelling van de deelnemende klassen in onderbouw en bovenbouw verschilde op een aantal aspecten. Allereerst namen in 2 vmbo beduidend meer jongens (56%) dan meisjes (44%) deel aan het onderzoek, terwijl in 4 vmbo de beide seksen gelijkelijk vertegenwoordigd waren (zie Tabel 2). Een verschil in deelname per geslacht deed zich ook bij de havo voor. In 2 havo deden iets minder jongens (49%) dan meisjes aan het onderzoek mee, terwijl zij juist in 5 havo de meerderheid vormden (62%).

Ten aanzien van de thuissituatie is er met name een verschil tussen de 2 vmbo en de 4 vmbo leerlingen die aan het onderzoek deelnamen. De 2-vmbo leerlingen kwamen in 84% van de gevallen uit 'ongebroken' gezinnen. Dit gold slechts voor 63% van de 4 vmbo leerlingen. Deze leerlingen kwamen relatief vaker uit eenoudergezinnen, dan wel uit gezinnen waarin moeder en vader niet meer bij elkaar woonden, en met een nieuwe partner samenwoonden.

Tussen onderbouw en bovenbouw doen zich voor elk van de schooltypen geen grote verschillen voor. Opvallend is wel dat slechts een klein percentage leerlingen niet in Nederland geboren is. Gemiddeld gaat het hierbij om enkele procenten voor elk van de schooltypen. Ouders van leerlingen zijn vaker uit het buitenland afkomstig. Ongeveer 1 op de 10 leerlingen heeft een moeder die in het buitenland geboren is; gemiddeld een zelfde percentage heeft een vader die niet in Nederland geboren is. Voor 8,7 % van de leerlingen geldt dat zowel hun vader als moeder in het buitenland geboren is.

Leerlingen lijken hieraan ook hun identiteit voor een deel te ontleenen. Met name leerlingen van ouders die in Turkije of Marokko geboren zijn, voelen zich vaker met het vaderland van hun ouders verbonden dan andere leerlingen. Dit geldt in mindere mate ook voor leerlingen van Chinese en Vietnamese ouders, en voor leerlingen uit overige niet-Europese landen. In totaal geeft ongeveer 9 op de 10 leerlingen aan zich Nederlander te voelen.

Docenten

Voor het onderzoek zijn docenten benaderd die lesgeven aan de klassen die in het onderzoek betrokken zijn. Per klas zijn daarvoor vier docenten aangezocht: twee taaldocenten en twee andere docenten.

Per klas is de docent Engels en een andere docent moderne vreemde talen verzocht aan het onderzoek mee te werken. Door de schoolcoördinatoren zijn daartoe 49 docenten Engels en 49 docenten van een andere moderne vreemde taal benaderd. In totaal hebben 22 docenten Engels aan het onderzoek meegewerkt. Deze 22 docenten hebben gegevens verstrekt over 523 leerlingen (44 % van alle leerlingen). Daarbij ging het in hoofdzaak om leerlingen in het vwo: 145 leerlingen in de onderbouw en 140 leerlingen in de bovenbouw. Gegevens over leerlingen in de onderbouw (26 leerlingen) en bovenbouw van het vmbo (16 leerlingen), en de onderbouw (96 leerlingen) en bovenbouw van de havo (24 leerlingen) zijn slechts in beperkte mate verkregen.

Daarnaast hebben in totaal 22 docenten van een andere moderne vreemde taal aan het onderzoek deelgenomen. Het betrof hierbij 9 docenten Frans (41 %) en 13 docenten Duits (59 %). In totaal vertegenwoordigden deze docenten 555 leerlingen (47 % van alle leerlingen) in het onderzoek. Hierbij gaat het vooral om leerlingen in de onderbouw van havo en vwo: 116 leerlingen in de onderbouw havo en 229 leerlingen in de onderbouw vwo. Leerlingen in de onderbouw (48 leerlingen) en bovenbouw van het vmbo (6 leerlingen), en de bovenbouw havo (23 leerlingen) en vwo (65 leerlingen) zijn beduidend minder goed vertegenwoordigd.

Tabel 3.2. Percentage ELOS-leerlingen per leerjaar en schooltype naar achtergrondfactoren

Leerjaar		geslacht		thuisituatie			opleiding moeder			opleiding vader		
		jongens	meisjes	eenouder gezin	twee- ouder gezin	anders	lager dan start- kwalifi- catie	havo, vwo of mbo	hbo of univer- siteit	lager dan start- kwalifi- catie	havo, vwo of mbo	hbo of univer- siteit
Onderbouw	vmbo 2	56 %	44%	7 %	84 %	9 %	30 %	45 %	25 %	29 %	37 %	34%
	havo 2	49 %	51 %	11 %	83 %	6 %	20 %	45 %	36 %	20 %	31 %	49 %
	havo/vwo 2	42 %	58 %	13 %	80 %	7 %	20 %	47 %	33 %	25 %	25 %	50 %
	vwo 2	45 %	55 %	6 %	72 %	23 %	16 %	39 %	46 %	8 %	29 %	63 %
Bovenbouw	vmbo 4	50 %	50 %	19 %	63 %	18 %	36 %	38 %	26 %	23 %	49 %	29 %
	havo 5	62 %	39 %	8 %	88 %	5 %	21 %	48 %	32 %	13 %	50 %	37 %
	vwo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	vwo 5	42 %	58 %	9 %	69 %	22 %	17 %	38 %	44 %	12 %	28 %	60 %

Tabel 3.3 Percentage ELOS-leerlingen per leerjaar en schooltype naar achtergrondfactoren (vervolg)

Leerjaar		thuis taal		identiteit		land van herkomst leerling		land van herkomst moeder		land van herkomst vader	
		Neder- lands	andere taal	Neder- lands	Niet Ne- der- lands	Neder- land	ander land	Neder- land	ander land	Neder- land	ander land
Onderbouw	v 2	99 %	1 %	91 %	9 %	98 %	2 %	89 %	11 %	91 %	9 %
	havo 2	99 %	1 %	89 %	11 %	97 %	3 %	90 %	10 %	90 %	10 %
	havo/vwo 2	-	-	89 %	11 %	90 %	10 %	100 %	-	83 %	7 %
	vwo 2	86 %	14 %	87 %	13 %	97 %	3 %	91 %	9 %	88 %	12 %
Bovenbouw	vmbo 4	100 %	-	81 %	19 %	95 %	5 %	84 %	6 %	84 %	16 %
	havo 5	100 %	-	90 %	10 %	96 %	4 %	92 %	8 %	90 %	10 %
	vwo 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	vwo 5	85 %	15 %	87 %	13 %	97 %	3 %	91 %	9 %	95 %	5 %

Naast de taaldocenten zijn in totaal 98 andere docenten benaderd voor deelname. Het betrof hierbij 54 docenten die in de onderbouw lesgeven, en 44 docenten uit de bovenbouw. Van de aangezochte docenten hebben 43 docenten in de onderbouw (80 %) en 30 docenten in de bovenbouw (68 %) aan het onderzoek meegewerkt. Van de onderbouwdocenten gaf een kleine meerderheid les in één van de zaakvakken in klas 2 (51 %). De overige docenten gaven les in een van de talen (19 %), wiskunde (7 %), natuurwetenschappen (12 %) of een van de overige vakken (7 %). Bijna de helft van de docenten besteedt een substantieel deel van de aanstelling (tussen de 20 en 40 %) aan het lesgeven aan leerjaar 2. Een kwart van de respondenten besteedt zelfs een groter deel van de tijd hieraan. Voor een kwart van de docenten maakt lesgeven aan klas 2 slechts een beperkt deel (minder dan 20 %) uit van de tijd die zij in school lesgeven.

Van de bovenbouwdocenten zijn 8 docenten die lesgeven in 4-vmbo, en 36 docenten in 5-havo of 5-vwo verzocht aan het onderzoek deel te nemen. Van de vmbo-docenten hebben 7 hun vragenlijst geretourneerd. Het ging hierbij in meerderheid om docenten die lesgeven in een van de zaakvakken (4 docenten). Van de havo- en vwo-docenten heeft iets meer dan tweederde van de docenten aan het onderzoek meegewerkt (23 docenten). Ook hierbij betrof het met name docenten uit een van de zaakvakken.

Coördinatoren internationalisering

Per school is de coördinator voor ELOS benaderd voor een interview. In totaal hebben 14 coördinatoren aan het onderzoek deelgenomen. In één geval heeft het interview plaatsgevonden met twee personen die als coördinator binnen hun school fungeerden.

Op één school heeft geen interview met de coördinator plaatsgevonden. De reden hiervoor was dat door een combinatie van afwezigheid en drukte bij de betreffende coördinator geen datum voor een interview kon worden gevonden.

3.2 Instrumenten en afnameprocedure

Om na te gaan in hoeverre leerlingen gedurende hun schoolloopbaan kennis, vaardigheden, houdingen en gedragsvoornemens ontwikkelen ten aanzien van Europa en internationalisering, is het CFEC geoperationaliseerd. De kennis die leerlingen opdoen over Europa en Europese instituties is getoetst met behulp van een daartoe ontwikkelde leerlingentoets. De algemene vaardigheden, attitudes en gedragsvoornemens zijn in kaart gebracht via zelfrapportages van leerlingen. Dit is gebeurd aan de hand van een leerlingenvragenlijst. De taalvaardigheid van leerlingen is nagegaan door taaldocenten te vragen de competenties van individuele leerlingen te beschrijven aan de hand van het CEF.

Bij de leerlingenvragenlijst zijn daarnaast ook meningen, attitudes en gedrag(svoornemens) van leerlingen gemeten die in het kader van het veldonderzoek

van de internationale studie naar burgerschapseducatie zijn gebruikt. Deze zijn in de leerlingenvragenlijst opgenomen, om zo op een aantal indicatoren een vergelijking te kunnen maken tussen leerlingen op ELOS-scholen en leerlingen op andere scholen voor voortgezet onderwijs in ons land.

In de leerlingenvragenlijst zijn leerlingen ten slotte ook naar een aantal achtergrondkenmerken gevraagd. Dit is gedaan om een vergelijking tussen onderbouw en bovenbouw op ELOS-scholen te corrigeren voor verschillen tussen leerlingen. Het biedt tevens de mogelijkheid te identificeren in hoeverre bepaalde leerlingkenmerken gerelateerd zijn aan de kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen. Met dit oogmerk zijn in de (algemene) docentenvragenlijst ook enkele vragen opgenomen over school- en klasactiviteiten die in het kader van Europa en internationalisering worden ondernomen.

Met de (algemene) docentenvragenlijst en de interviews met de schoolcoördinatoren is informatie verkregen over de mate waarin EIO binnen de scholen geïmplementeerd is.

3.2.1 Leerlingentoets

De leerlingentoets bestaat uit in totaal uit 26 kennisvragen. Bij 11 van deze 26 vragen gaat het echter om samengestelde vragen die uit meerdere items bestaan. In totaal beslaan deze samengestelde vragen 60 afzonderlijke items, zodat in totaal 75 toetsitems aan leerlingen zijn voorgelegd. In de toets is gebruik gemaakt van vier verschillende vraagtypen:

1. Meerkeuzevragen (13 items). Het gaat hierbij om vragen met vier alternatieven waaruit de leerling het goede of beste antwoord moet kiezen. Twee van de meerkeuzevragen zijn gekoppeld aan een korte inleidende tekst, die leerlingen dienden te lezen voordat zij de vraag konden beantwoorden.
2. Goed-fout items (56 items). Het gaat hierbij om items waarbij de leerling moet aangeven of een bepaalde bewering 'waar' of 'niet waar' is. De 56 goed-fout items zijn op basis van onderwerp gegroepeerd in 10 vragen, die elk variëren van minimaal 4 tot maximaal 9 items.
3. Matrix-vraag (4 items). Het gaat hierbij om één vraag bestaande uit vier items. Voor elk van deze items dient uit dezelfde inhoudscategorieën gekozen te worden. Het gaat hierbij om een vraag die op basis van het CFEC raamwerk is geformuleerd.
4. Open vragen (2 items).

3.2.2 Leerlingenachtergrondvragenlijst

Met behulp van een leerlingenachtergrondvragenlijst zijn een aantal achtergrondkenmerken van leerlingen in kaart gebracht. Het ging hierbij allereerst om de ken-

merken van de leerling zelf: geboortedatum van de leerling, geslacht, identiteit, geboorteland, geloofsovertuiging, geloofsbelevens, verwacht eindniveau onderwijs. Daarnaast had een aantal vragen betrekking op de thuissituatie van de leerling: gezinssamenstelling, herkomst vader en moeder, taal waarin thuis gecommuniceerd wordt, baan van de vader en moeder, het opleidingsniveau van de vader en moeder, interesse van ouders in politieke en sociale onderwerpen, en de aanwezigheid van een aantal voorzieningen in huis. Ten slotte waren in de vragenlijst enkele vragen opgenomen over de activiteiten van leerlingen buiten schooltijd, en de betrokkenheid van leerlingen –in of buiten school om– in een aantal maatschappelijke, sociale of politieke organisaties en activiteiten.

3.2.3 Leerlingenvragenlijst activiteiten, meningen en opvattingen

De leerlingenvragenlijst meningen en opvattingen bevat items waarin de percepties, waarden en attitudes van leerlingen met betrekking tot burgerschap, Europa, en internationale samenwerking in kaart worden gebracht. Op basis van het CFEC zijn een aantal items geformuleerd die tot doel hebben de competenties van leerlingen te meten. Daarbij is onderscheid gemaakt naar activiteiten waaraan leerlingen deelnemen, vaardigheden van leerlingen, en de houding van leerlingen.

3.2.4 Docentenvragenlijst algemeen

De algemene docentenvragenlijst bestond uit vragen die betrekking hadden op de implementatie van EIO binnen school. Aan bod in de vragenlijst komt welke groepen binnen en buiten school invloed hebben op de wijze waarop EIO in school gestalte krijgt, op welke wijze EIO in school wordt vormgegeven, wat de belangrijkste doelen van EIO in het onderwijs op school zijn, hoe EIO-competenties van leerlingen worden beoordeeld, in hoeverre docenten zich (professioneel) toegerust voelen om onderwijs in EIO te verzorgen, en op welke terreinen nog verbeteringen mogelijk zijn.

Docenten dienden de vragenlijst grotendeels in te vullen voor het leerjaar dat binnen hun school in het onderzoek betrokken was. Om die reden zijn drie verschillende versies van de algemene docentenvragenlijst gemaakt: een voor de onderbouw, een voor 4 vmbo en een voor 5 havo/vwo.

3.2.5 Docentenvragenlijst talen

De docentenvragenlijst talen bestond uit een lijst van leerlingnamen, waarbij docenten konden aangeven wat de taalvaardigheid van de betreffende leerling is. Docenten dienden dit aan te geven voor het vak dat zij doceerden aan de betreffende klas. De taalvaardigheid kon door de docent worden aangegeven aan de hand van de zes categorieën die in het kader van het CEF ontwikkeld zijn, lopend van A1 tot en met C2 (zie tabel 3.4). Bij de beoordeling van het taalniveau van leerlingen werden leraren ondersteund door een hand-out waarin per taalniveau beschreven stond welke vaardigheden daarbij hoorden.

Tabel 3.4 Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (CEF)

	REIKWIJDTE	NAUWKEURIGHEID	VLOEIENDHEID	INTERACTIE	COHERENTIE
A1	Beschikt over een zeer elementair repertoire van woorden en eenvoudige frasen die betrekking hebben op persoonlijke gegevens en bepaalde concrete situaties.	Toont slechts beperkte beheersing van enkele eenvoudige grammaticale constructies en zinspatronen in een uit het hoofd geleerd repertoire.	Kan zeer korte, geïsoleerde, voornamelijk voorgekauwde uitingen hanteren, met veel onderbrekingen om naar uitdrukkingen te zoeken, minder vertrouwde woorden uit te spreken en de communicatie te herstellen.	Kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens. Kan op een simpele manier interactief zijn maar de communicatie is volledig afhankelijk van herhaling, herformulering en herstel.	Kan woorden of woordgroepen met elkaar verbinden met heel elementaire lineaire verbindingswoorden als 'en' of 'toen'.
A2	Gebruikt elementaire zinspatronen met uit het hoofd geleerde frasen, kleine woordgroepen en formules om beperkte informatie over te brengen in eenvoudige alledaagse situaties.	Gebruikt sommige eenvoudige constructies correct, maar maakt nog systematisch elementaire fouten.	Kan zich in heel korte uitingen verstaanbaar maken, ondanks heel duidelijke onderbrekingen, valse starts en herformuleringen.	Kan vragen beantwoorden en reageren op eenvoudige uitspraken. Kan aangeven wanneer hij of zij het gesprek volgt maar is zelden in staat genoeg te begrijpen om uit zichzelf de conversatie gaande te houden.	Kan woordgroepen verbinden met eenvoudige voegwoorden als 'en', 'maar' en 'omdat'.
B1	Beschikt over genoeg taalbeheersing om zich te redden, met een woordenschat die voldoende is om zich, met enige aarzeling en omhaal van woorden, te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden, werk, reizen en actualiteiten.	Maakt met een redelijke mate van nauwkeurigheid gebruik van een repertoire van veelgebruikte 'routines' en patronen die bekend zijn van meer voorspelbare situaties.	Kan op verstaanbare wijze doorpraten, ook al pauzeert hij of zij regelmatig voor grammaticale en lexicale planning en er is heel duidelijk sprake van herstelacties, vooral in langere vrij geproduceerde stukken tekst.	Kan een eenvoudig rechtstreeks gesprek beginnen, gaande houden en besluiten over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn. Kan gedeeltelijk herhalen wat iemand anders heeft gezegd om wederzijds begrip te bevestigen.	Kan een reeks kortere, op zichzelf staande eenvoudige elementen verbinden tot een samenhangende lineaire opeenvolging van punten.
B2	Beschikt over een voldoende brede taalbeheersing om duidelijke beschrijvingen te geven en standpunten te formuleren over de meeste algemene onderwerpen, zonder al te opvallend te hoeven zoeken naar woorden, en daarbij van bepaalde complexe zinsvormen gebruik makend.	Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Maakt geen fouten die tot onbegrip leiden en kan de meeste van zijn of haar vergissingen corrigeren.	Kan langere stukken tekst voortbrengen in een redelijk gelijkmatig tempo, hoewel hij of zij kan aarzelen tijdens het zoeken naar patronen en uitdrukkingen. Er zijn maar weinig merkbare lange onderbrekingen.	Kan een gesprek beginnen, op de juiste ogenblikken zijn of haar beurt nemen en de conversatie beëindigen wanneer dat nodig is, zij het niet altijd op elegante wijze. Kan discussies over vertrouwde onderwerpen op gang helpen en houden door te bevestigen dat iets begrepen is, anderen uit te nodigen het woord te nemen, enzovoort.	Kan gebruik maken van een beperkt aantal samenbindende elementen om zijn of haar uitingen te verbinden tot een helder, coherent betoog, hoewel in een langere bijdrage sprake kan zijn van een zekere 'springerigheid'.
C1	Heeft een goede beheersing van een breed taalspectrum waardoor hij of zij een formulering kan kiezen om zich helder mee uit te drukken in een gepaste stijl over een breed scala van algemene, academische, beroepsmatige of ontspannende onderwerpen zonder zich te hoeven beperken in wat hij of zij wil zeggen.	Realiseert consequent een hoge mate van grammaticale correctheid; fouten zijn zeldzaam, moeilijk aan te wijzen en worden over het algemeen direct zelf verbeterd.	Kan zich vrijwel moeiteloos vloeiend en spontaan uitdrukken. Slechts een begripmatig moeilijk onderwerp kan een natuurlijke, vloeiende taalstroom hinderen.	Kan een toepasselijke frase kiezen uit een paraat scala van gespreksfuncties om opmerkingen in te leiden en de aandacht van de toehoorders te trekken of te behouden, en om zijn of haar eigen bijdragen bekwaam in verband te brengen met die van andere sprekers.	Kan duidelijke, vloeiende, goed gestructureerde gesproken taal voortbrengen, die getuigt van een goede beheersing van ordeningspatronen, verbindingswoorden en samenbindende elementen.
C2	Toont grote flexibiliteit bij het formuleren van ideeën in uiteenlopende linguïstische vormen om fijne betekenissen precies weer te geven, nadruk te leggen, onderscheid te maken en dubbelzinnigheid te vermijden. Heeft ook een goede beheersing van idiomatische uitdrukkingen en uitdrukkingen uit de spreektaal.	Blijft grammaticaal meester van complexe taal, ook wanneer de aandacht elders is gericht (bijvoorbeeld op vooruitdenken of het monitoren van de reacties van anderen).	Kan zich uitvoerig en spontaan vloeiend uitdrukken in natuurlijke spreektaal, waarbij problemen zo soepel worden vermeden of opgelost dat de gesprekspartner er nauwelijks iets van merkt.	Kan gemakkelijk en vaardig communiceren; bemerkt en gebruikt daarbij non-verbale hints en verschillen in intonatie schijnbaar moeiteloos. Kan zijn of haar bijdrage invoegen in het gezamenlijke gesprek door op volledig natuurlijke wijze op zijn of haar beurt te praten, te verwijzen, toespelingen te maken, enzovoort.	Kan tot een coherent en samenhangend betoog komen, volop en passend gebruikmakend van verschillende ordeningspatronen en een breed scala van verbindingswoorden en andere samenbindende elementen.

3.2.6 Interviewrichtlijn coördinatoren internationalisering

Het interview met de coördinatoren internationalisering vond plaats aan de hand 39 (semi-)open vragen, die betrekking hadden op de wijze waarop EIO op school is ingevoerd, en de betrokkenheid en ondersteuning bij EIO als onderwijskundig concept onder de verschillende geledingen binnen school.

De volgende onderwerpen kwamen in de interviews aan bod:

1. *Invoering van EIO op school.* Daarbij gaat het om de totstandkoming van het besluit om EIO in te voeren, de omvang (schooltypen/klassen) van invoering, de activiteiten die in het kader van EIO worden ontplooid, en de (internationale) contacten die door de school worden onderhouden;
2. *Kenmerken van (het curriculum van) EIO op school.* Daarbij gaat het om de wijze waarop EIO is uitgewerkt in concrete leerinhouden, en hoe deze over vakken en leerjaren gespreid is. Daarnaast is specifiek ingegaan op de afstemming van EIO-leerinhouden met het reguliere curriculum, vakoverstijgende aspecten van EIO, bekendheid bij leraren en schoolleiding met de competenties in het CFEC en de toetsing van EIO;
3. *Omgaan met EIO door docenten.* Daarbij gaat het om het aantal docenten dat op school bij EIO-activiteiten is betrokken, en hun mate van betrokkenheid hierbij. Daarnaast is specifiek ingegaan op de mate waarin EIO aansluit bij het takenpakket van docenten op school, en de professionele toerusting van docenten om EIO-onderwijs te verzorgen. Verder is ingegaan op mogelijke opbrengsten van EIO voor (het functioneren van) docenten;
4. *Ondersteuning vanuit school.* Daarbij gaat het om de mate waarin betrokkenen bij EIO (waaronder de coördinator zelf) voldoende tijd en middelen hebben om aan EIO invulling te geven. Daarnaast is specifiek ingegaan op de besluitvormingsstructuur binnen school ten aanzien van EIO, en de betrokkenheid bij de schoolleiding voor EIO;
5. *Betrokkenheid en steun buiten school.* Daarbij gaat het om de inhoudelijke en financiële ondersteuning vanuit (landelijke) organisaties. Specifiek is eveneens ingegaan op de inhoudelijke ondersteuning vanuit het ELOS-netwerk, en de steun vanuit ouders en leerlingen bij de invoering van EIO op school.

3.2.7 Afnameprocedure

Met het doel de afnameprocedure op de verschillende scholen vergelijkbaar te laten verlopen is voor schoolcoördinatoren een handleiding opgesteld, waarin gedetailleerd staat beschreven hoe de afname van de instrumenten door de coördinator moet worden voorbereid, en hoe de afname door de toetsleiders moet plaatsvinden. De toetsleiders konden door de coördinatoren zelf worden aangezocht; in veel gevallen betrof het hierbij de docent van de klas tijdens het lesuur waarop het onderzoek plaatsvond.

De afname onder leerlingen duurde twee lesuren, waarbij eerst de toets afgenomen werd bij leerlingen, gevolgd door de achtergrondvragenlijst en de leerlingenvragenlijst

activiteiten, meningen en opvattingen. Voor de toets was maximaal 30 minuten beschikbaar. De beide vragenlijsten werden ingenomen nadat iedereen gereed was, waarbij de achtergrondvragenlijst ongeveer 10 minuten in beslag nam, en de leerlingenvragenlijst activiteiten, meningen en opvattingen ongeveer 40 minuten.

Voorafgaand aan de afname van elk van de instrumenten werd klassikaal de toelichting aan het begin van de toets/vragenlijst met leerlingen doorgenomen. Hierin werd aangegeven wat het doel van de toets/vragenlijst was, en werd aan de hand van voorbeelden aangegeven hoe leerlingen de vragen konden beantwoorden, respectievelijk antwoorden konden verbeteren. Het was toetsleiders niet toegestaan begrippen in de toets toe te lichten, of uitleg te geven. Bij de afname van de vragenlijsten was het wel toegestaan uitleg te geven bij de vragen. Ten aanzien van een aantal begrippen, en veelgestelde vragen was in de handleiding vermeld hoe toetsleiders deze kunnen toelichten.

De vragenlijsten voor docenten zijn naar de coördinatoren gestuurd, met het verzoek deze aan docenten te geven die lesgeven aan de leerlingen in het onderzoek. Waar het de 'docentenvragenlijst algemeen' en de 'docentenvragenlijst talen' (voor andere moderne vreemde talen dan Engels) betrof is door coördinatoren bepaald welke docenten de vragenlijst ontvingen.

3.3 Variabelen

Om na te gaan of er verschil is in competenties tussen de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen zijn de competenties uit het CFEC geoperationaliseerd in verscheidene afhankelijke variabelen. Deze competenties van leerlingen –op zowel het gebied van kennis, algemene vaardigheden, attitudes, activiteiten en taalvaardigheid– zijn beschreven in 3.3.1 tot en met 3.3.3. In 3.3.4 wordt ingegaan op de variabelen die ter verklaring van de gevonden competenties in het onderzoek zijn gebruikt.

3.3.1 Afhankelijke variabele: kennis met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie

De items van de afgenomen EIO kennistoets zijn op hun geschiktheid beoordeeld. Daarbij zijn de volgende criteria gehanteerd:

1. Per toetsvraag het percentage goede antwoorden: Wanneer een item een percentage goede antwoorden heeft dat onder de gokkans ligt (50% bij tweekeuzevragen, 33,3 % bij driekeuzevragen en 25% bij vierkeuzevragen) is het item mogelijk onbetrouwbaar;
2. Het aantal leerlingen dat de vraag niet heeft ingevuld: Een hoog percentage leerlingen dat de vraag heeft overgeslagen kan erop duiden dat de vraag onduidelijk is;
3. De spreiding over de alternatieven: Het goede antwoord zou de grootste kans moeten hebben om geselecteerd te worden en voor de andere mogelijke antwoorden zou de verdeling ongeveer gelijk moeten zijn;

4. De samenhang tussen de itemscore met de totaalscore: De correlatie tussen een item en de totale score zou hoger moeten zijn dan 0. Dat betekent dat wanneer een leerling de vraag goed beantwoord heeft, de totaalscore van de leerling ook hoger moet zijn dan van leerlingen die de vraag fout hebben beantwoord.

Op basis van deze criteria is bepaald welke vragen in de berekening van de totale toets-score zijn opgenomen. Toetsitems zijn verwijderd wanneer ze aan een van de volgende waarden voldeden:

1. Als het percentage goede antwoorden kleiner is dan 20% bij vierkeuze-items, 26,67% bij driekeuze-items en 40% bij tweekeuze-items;
2. als de non-respons op het item groter is dan 5%;
3. als het percentage goede antwoorden groter of gelijk is aan 90% bij vierkeuze-items, 93% bij 3-keuze items of 96% bij 2-keuze items;
4. als de correlatie tussen de itemscore en de totaalscore kleiner of gelijk is aan 0,15.

Daarnaast zijn toetsitems verwijderd als ze aan twee of meer van de volgende voorwaarden voldeden:

1. Als het percentage goede antwoorden tussen de 20 en 30% ligt bij 4-keuze items, tussen de 26,67 en 40% voor 3-keuze items of tussen de 40 en 60% voor 2-keuze items;
2. als de totale non-respons groter is dan 2,5% maar kleiner of gelijk aan 5%;
3. als de correlatie tussen de itemscore en de totaalscore groter is dan 0,15 maar kleiner of gelijk aan 0,25.

Na toepassing van deze criteria zijn 4 meerkeuzevragen, 24 goed-fout items, en één item uit de matrixvraag verwijderd. Bij de meerkeuzevragen ging het om een meerkeuzevraag die op basis van het CFEC raamwerk was geformuleerd. Bij de goed-fout items betrof het 10 CFEC-items die verwijderd zijn. Het verwijderde item uit de matrixvraag was op basis van het CFEC-raamwerk ontwikkeld. De EIO-toetsscores van leerlingen waren derhalve gebaseerd op in totaal 46 toetsitems, waarvan twee open vragen. Voor deze open vragen konden leerlingen maximaal 2 punten behalen; de overige vragen werden met 1 punt beloond voor een goed antwoord. In totaal konden leerlingen maximaal 48 punten scoren voor de EIO-kennistoets.

Betrouwbaarheid toets

Cronbach's alpha, gebaseerd op de 44 meerkeuze items, van de EIO-toets was .71.

Binnen de EIO-toets kunnen verschillende inhoudelijke thema's worden onderscheiden. Voor deze verschillende onderdelen konden geen betrouwbare subschalen worden gecreëerd: basiskennis geografie en Europese historie (3 items; $\alpha = .19$), kennis van diversiteit in Europa (5 items; $\alpha = .32$), kennis van democratie en burgerschap (15 items; $\alpha = .50$), kennis van de structuur en doelen van Europese en internationale instituties (3 items; $\alpha = .37$), en kennis van de Europese Unie (18 items; $\alpha = .57$). Deze onderdelen zijn significant gecorreleerd, hoewel ook de mate van samenhang te wensen overlaat (zie tabel 3.4 en 3.5). Gegeven de geringe betrouwbaarheid van de verschillende toets-onderdelen is het verschil in kennis tussen ELOS-leerlingen alleen onderzocht voor de

EIO-toets als geheel. De afzonderlijke toetsonderdelen worden in dit rapport slechts ter indicatie vermeld.

Tabel 3.5 Correlaties tussen de verschillende onderdelen van de EIO-toets

	Kennis van diversiteit in Europa	Kennis democratie en burgerschap	Kennis structuur en doelen Europese en internationale instituties	Kennis Europese Unie
Basiskennis geografie en Europese historie	.11 **	.19 **	.07 **	.25 **
Kennis van diversiteit in Europa		.17 **	.12 **	.23 **
Kennis democratie en burger- schap			.25 **	.51 **
Kennis structuur en doelen Europese en internationale instituties				.32 **

Tabel 3.6 Correlaties tussen de verschillende aspecten van structuur en doelen van Europese en internationale instituties in de EIO-toets

	Kennis Europese instituties (aspect 1)	Kennis Europese integratie (aspect 2)	Kennis Europese wetgeving (aspect 3)	Kennis Economische aspecten van Euro- pese samenwerking (aspect 4)
Kennis Europese Unie (to- taal)	.53 **	.82 **	.55 **	.49 **
Kennis Europese instituties (aspect 1)		.26 **	.19 **	.19 **
Kennis Europese integratie (aspect 2)			.27 **	.25 **
Kennis Europese wetgeving (aspect 3)				.15 **

3.3.2 Afhankelijke variabele: gedrag, vaardigheden en houdingen met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie

Op basis van een factoranalyse zijn 6 schalen geconstrueerd die betrekking hebben op activiteiten die leerlingen in het kader van EIO ondernemen, hun algemene vaardigheden, en hun houdingen ten aanzien van aspecten van EIO (zie Annex 1). In tabel 3.7 zijn de 6 schalen, de items waaruit de schalen zijn opgebouwd, en de betrouwbaarheden van de schalen vermeld.

De eerste twee schalen hebben betrekking op activiteiten waaraan leerlingen daadwerkelijk hebben deelgenomen, of waaraan zij op het moment van onderzoek deelnamen. Daarbij gaat het enerzijds om (fysieke) uitwisseling met leerlingen uit het buitenland, en anderzijds om de actieve deelname van leerlingen aan meningsvormende activiteiten met buitenlandse leerlingen.

De derde en vierde schaal hebben betrekking op vaardigheden van leerlingen. Enerzijds gaat het daarbij om de vaardigheid van leerlingen om contact met jongeren (en anderen) in het buitenland te leggen, en anderzijds om organisatorische vaardigheden om een goed verloop te waarborgen van projecten in samenwerking met buitenlandse jongeren.

De vijfde en zesde schaal hebben ten slotte betrekking op de houding van jongeren tegenover internationalisering. Daarbij gaat het enerzijds om een positieve houding tegenover mensen die afkomstig zijn uit andere culturen, en anderzijds om een positieve houding tegenover internationalisering in het licht van de eigen toekomst van de leerling. In dit laatste geval gaat het zowel om toekomstig onderwijs en toekomstige opleidingen, als om een toekomstige werkkring.

Tabel 3.7 Leerlingcompetenties op het gebied van Europese en internationale oriëntatie

Schaal	Cronbach's alpha	Item
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen	.82	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uitwisselen van informatie met leerlingen in het buitenland over zaken die jou interesseren 2. Plannen maken om een partnerschool in een ander land te bezoeken 3. Zelf een partnerschool in het buitenland bezoeken 4. Leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij jou op school ontvangen 5. Samen met buitenlandse leerlingen uitvoeren van een project (op een plek waar je allemaal samen komt)
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen	.61	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actief deelnemen aan debatten en discussies over Europese en andere internationale kwesties, samen met mensen van andere landen 2. Uitwisselen van meningen over Europese en andere internationale kwesties, met leerlingen uit andere landen
Contact leggen met mensen in het buitenland	.75	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mezelf via e-mail voorstellen aan buitenlandse jongeren waarmee ik contact heb 2. Aan buitenlandse jongeren over mijn hobbies vertellen 3. Chatboxes, forums of zoekmachines op het internet gebruiken om met mensen in het buitenland in contact te komen
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten	.82	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het organiseren van bijeenkomsten met buitenlandse leerlingen om uitwisselingen te bespreken 2. Actief deelnemen aan een nieuw project met groepen jongeren uit andere landen 3. Zelf zaken regelen en coördineren voor een internationale activiteit bij ons op school 4. Omgaan met problemen die zich in de samenwerking met buitenlandse leerlingen of leraren kunnen voordoen
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen	.73	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ik heb respect voor mensen uit andere Europese landen 2. Ik weet dat het gedrag van mensen uit andere culturen voort kan komen uit andere waarden en normen dan die van mijzelf
Visie op eigen toekomst in internationale context	.83	<ol style="list-style-type: none"> 1. Het lijkt me interessant om vakken of lessen in het buitenland te volgen 2. Ik zou later graag een opleiding in een ander Europees land willen volgen 3. Het lijkt me interessant met mijn opleiding later in een ander Europees land te werken

3.3.3 Afhankelijke variabele: taalvaardigheid van leerlingen in een moderne vreemde taal

De taalvaardigheid van leerlingen in een moderne vreemde taal is gemeten met behulp van docentbeoordelingen van de taalvaardigheid van individuele leerlingen. Dergelijke beoordelingen zijn ontvangen voor de taalvaardigheid van leerlingen in het Engels, en voor de taalvaardigheid van leerlingen in een andere moderne vreemde taal. Bij deze tweede variabele zijn beoordelingen van docenten voor Duits en voor Frans ontvangen. Vanwege het relatief geringe aantal oordelen van docenten voor leerlingen zijn deze niet gesplitst in de taalvaardigheid van leerlingen voor Duits en hun taalvaardigheid voor Frans, maar samen genomen onder de noemer 'taalvaardigheid andere moderne vreemde taal'.

De taalvaardigheid van leerlingen is door docenten geclassificeerd aan de hand van de zes categorieën die in het kader van het CEF ontwikkeld zijn, lopend van A1 tot en met C2 (zie tabel 3.3). Deze classificatie is omgezet naar een intervalschaal van 1 tot en met 6 voor zowel de taalvaardigheid in Engels als de taalvaardigheid in een andere moderne vreemde taal.

3.3.4 Onafhankelijke variabelen

De analyses zijn er op gericht mogelijke verschillen na te gaan tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen. Om voor het effect van andere factoren te kunnen controleren, zijn daarnaast verschillende factoren opgenomen die betrekking hebben op de achtergrond van leerlingen en hun thuisklimaat. De wijze waarop deze factoren zijn geconstrueerd wordt beschreven in Annex 2.

3.4 Gegevensanalyse

Om het verschil te bepalen tussen de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen is gebruik gemaakt van lineaire regressie-analyses. In deze regressie-analyses is een aantal variabelen opgenomen ter controle van de effecten.

Een belangrijke reden hiervoor is dat in enkele gevallen een vwo-klas uit de onderbouw heeft deelgenomen, terwijl in de bovenbouw geen vwo-klas in het onderzoek vertegenwoordigd was, dan wel omgekeerd. Daardoor kunnen bij de vergelijking in feite verschillen (in implementatie) tussen ELOS-scholen worden gemeten in plaats van verschillen tussen de onder- en bovenbouw.

3.4.1 Betrokken leerlinggegevens in de analyses

De regressie-analyses naar het verschil tussen onder- en bovenbouw op ELOS-scholen zijn uitgevoerd op gegevens van leerlingen in het vwo. De reden hiervoor is dat voor het vwo zowel in de onderbouw als in de bovenbouw een redelijk aantal leerlingen, klassen en scholen aan het onderzoek hebben meegewerkt om een dergelijke vergelijking op een betrouwbare manier te kunnen doen. Voor het vmbo en havo was het aantal klas-

sen en leerlingen in de onderbouw en/of bovenbouw dusdanig beperkt dat een goede vergelijking niet mogelijk was.

Bij de analyses voor het vwo zijn uitsluitend de tweede en vijfde klassen betrokken. De 4-vwo klas die (abusievelijk) aan het onderzoek heeft deelgenomen is buiten de regressie-analyses gelaten.

3.4.2 Opbouw regressie-analyses

De regressie-analyses zijn voor de vergelijking tussen onderbouw en bovenbouw uitgevoerd voor elk van de afhankelijke variabelen: (1) kennis over EIO; (2) deelname aan uitwisselingen met leerlingen uit andere landen; (3) actief mengen in discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen; (4) vaardigheid in het contact leggen met mensen in het buitenland; (5) vaardigheid in het organiseren van uitwisselingsactiviteiten; (6) aandacht voor culturele verschillen tussen landen; (7) hebben van een visie op de eigen toekomst in een internationale context; (8) de taalvaardigheid in het Engels; en (9) de taalvaardigheid in een andere moderne vreemde taal.

De analyses zijn stapsgewijs uitgevoerd, waarbij de resultaten voor elk van de deelanalyses zijn weergegeven. In de eerste deelanalyse is het absolute effect van een extra leerjaar geschat (Model 1). Dit absolute effect is gecorrigeerd voor leerlingachtergrondvariabelen in Model 2. Daarbij gaat het om het geslacht en de (relatieve) leeftijd van leerlingen, hun (praktische) geloofsovertuiging, gezinssituatie, herkomst en sociaal-economische achtergrond. Dit zijn factoren die zich aan de invloed van de school, maar ook (voor een groot deel) aan de invloed van de ouders onttrekken. De aldus verkregen resultaten voor het effect van leerjaar in Model 2 kan op deze wijze geïnterpreteerd worden als het effect gecorrigeerd voor de leerlingpopulatie op school.

Vervolgens zijn in Model 3 enkele variabelen aan de analyse toegevoegd die betrekking hebben op het thuisklimaat van leerlingen: de aanwezigheid van faciliteiten waarmee leerlingen in contact kunnen komen met sociale en politieke onderwerpen, of zich hierin nader kunnen verdiepen; en de interesse van de ouders in sociale en politieke onderwerpen. Deze variabelen dienen niet zozeer om te corrigeren voor de achtergrond van leerlingen, maar meer om na te gaan of het thuisklimaat van invloed is op de EIO-competenties van leerlingen, en daarmee als aangrijpingspunt gezien zouden kunnen worden om de competenties van leerlingen te bevorderen.

In model 4 zijn aansluitend de (overige) afhankelijke variabelen aan de regressie-analyse toegevoegd. Aan de hand hiervan kan worden bepaald of een van de overige factoren nauw samenhangt met de afhankelijke variabele die bestudeerd wordt.

In het laatste model ten slotte is stapsgewijs steeds een van de onafhankelijke variabelen uit de analyse verwijderd, totdat alleen significante voorspellers overbleven (Model 5).

4. Implementatie van EIO op ELOS-scholen

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op wijze waarop de scholen in het onderzoek de Europese en Internationale Oriëntatie (EIO) in hun onderwijs hebben geïmplementeerd. Na een korte inleiding wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan de eerste implementatiefase na de start van het ELOS pilotproject, de huidige invulling van EIO-onderwijs op de ELOS-scholen, de organisatie binnen de school en het draagvlak en de meerwaarde van EIO voor leerlingen en docenten. Het hoofdstuk gebaseerd op informatie uit beleidsnotities, interviews met ELOS-coördinatoren en vertegenwoordigers van schoolbesturen. Ook is gebruik gemaakt van de resultaten van de (algemene) vragenlijsten voor docenten.

4.1 Inleiding

Uit de kring van belangstellende Nederlandse scholen selecteert het Europees Platform (EP) een kerngroep van 14 scholen die vanaf schooljaar 2004-2005 deelnemen in het ELOS-netwerk. De daaraan gekoppelde subsidie bedraagt in principe 10.000 euro per school per jaar, waarbij de school een grote bestedingsvrijheid heeft. Toekenning van de subsidie doet het EP mede gebaseerd op de uitkomsten van schoolintern overleg naar aanleiding van de 'checklist' die daarvoor aan alle geïnteresseerde scholen kenbaar is gemaakt. Enkele belangrijke criteria op basis waarvan scholen voor deelname aan het ELOS-project geselecteerd werden⁸:

- ervaring met internationalisering;
- duidelijke keuze van de school (directie/docenten) voor een Europese oriëntatie;
- beschikken over partnerscholen die dezelfde intentie hebben (of aangaan van passende nieuwe partnerschappen);
- bereidheid eigen middelen te investeren voor de duur van het project;
- bereidheid tot nascholing en bereidheid om in een netwerk van ELOS-scholen samen te werken teneinde kennis en ervaring te delen.

Om de scholen te begeleiden bij de implementatie is het idee van EIO door het Europees Platform in algemene vorm uitgewerkt en aan de scholen uitgereikt als handvat ('Documentatie voor ELOS-scholen'). Het idee bestond dat een school die deelneemt aan het ELOS-project vorm zou geven aan de Europese en Internationale Oriëntatie (de EIO-basis) in onder- en bovenbouw, gericht op alle leerlingen binnen een of meerdere afdelingen. Deze EIO-basis bestaat uit twee componenten: aandacht binnen de gewone lessen en het ontwikkelen van activiteiten buiten de lessen. De activiteiten in en buiten de lessen dienen elkaar te versterken.

Naast deze activiteiten bestond het idee dat er in de bovenbouw ten minste één intensiever traject (*een zogenoemde ELOS-variant*) aangeboden zou worden als keuzemoge-

⁸ In Annex 3 is een uitgebreider overzicht van de voorwaarden tot deelname aan ELOS opgenomen.

lijkheid voor de leerlingen, en als verdieping op de (voor alle leerlingen verplichte) EIO-basis. Daarbij zouden drie mogelijkheden worden ontwikkeld: EIO-Plus, Science & Technology, en/of Europese Beroeps-oriëntatie (VMBO). Voor de EIO-basis waren in de aanloopfase een leerplan en verschillende lesmaterialen beschikbaar. Dit gold voor een belangrijk deel ook voor de EIO-Plus variant; bij de andere twee varianten zou dit door de scholen met steun van het Europees Platform in de aanloopfase worden ontwikkeld.

4.2 Invoering van EIO

ELOS ging in augustus 2004 van start. De scholen die deelnemen aan dit onderzoek zijn wat betreft het moment van aansluiting bij ELOS in te delen in drie groepen. Een eerste groep scholen is reeds in 2004 gestart met de eerste implementatieactiviteiten. De meeste scholen in dit onderzoek behoren tot deze zogenoemde 'eerste tranche'. Gedurende de eerste helft van 2004 zijn deze scholen door het Europees Platform voorzien van materialen en hebben medewerkers van het Platform extensief contact gehad met de schoolcoördinatoren. Een tweede groep is gedurende het schooljaar 2005-2006 gestart met EIO/ELOS, terwijl een derde groep is gestart in de twee schooljaren daarna. Twee scholen in dit onderzoek behoren tot de laatste groep. Zij geven aan dat men zich eigenlijk nog midden in de implementatiefase bevinden en dat veel elementen nog geen duidelijke plaats hebben gekregen in hun school.

De implementatie van EIO komt op de meeste scholen voort uit de internationaliseringsactiviteiten en het tweetalig onderwijs dat de scholen soms al vele jaren kenmerkte. De schoolcoördinatoren zien EIO en het ELOS-project daarom vaak als een uitbreiding en formalisering van het internationaliserings- en talenonderwijs waar men vóór 2004 ook al ruime ervaringen mee had. Een aantal scholen was voor de start al bekend als Europa-plus school, terwijl de meesten ook participeerden in verschillende Comenius programma's. Redenen om deel te nemen aan het ELOS-project lopen uiteen van verdere formalisering van de organisatie ('bestaande activiteiten onder eenzelfde paraplu'), financiële injectie voor al bestaande activiteiten; en mogelijkheid tot erkenning en certificering.

Er is geen uniforme manier van invoering van EIO geweest op de scholen. Bij de start heeft elke school gekozen voor een eigen invulling. Dit wil zeggen dat er keuzes zijn gemaakt betreffende leerjaar; locatie; onderwijstype; EIO-componenten; fasering; intensiteit van de EIO. Deze keuzes waren onder andere afhankelijk van de mate waarin EIO al in het bestaande onderwijs was vormgegeven. Meer bepalend waren echter de financiën en de planning binnen personeel en organisatie.

Hoewel alle deelnemende scholen sterk in hun implementatie en organisatie verschillen kunnen er grofweg drie typen worden onderscheiden:

1. EIO is schoolbreed ingevoerd. Dit wil zeggen dat er naar wordt gestreefd dat alle leerjaren en alle onderwijstypen binnen de school elk schooljaar te maken hebben met EIO onderwijs en/of activiteiten;
2. EIO is ingevoerd binnen één of twee onderwijstype(n). Op de meeste scholen is dit traditioneel het vwo, maar er zijn ook scholen waar het is ingevoerd op

de havo en vwo (en expliciet niet op het vmbo). De bestaande internationaliseringactiviteiten werden verbreed en geformaliseerd voor elk leerjaar, waarbij er onderscheid is tussen scholen met EIO voor alleen bovenbouw en scholen waar ook in de onderbouw al aandacht voor EIO is;

3. EIO is ingevoerd in één of enkele klassen of in één of enkele (facultatieve) traject(en) (bijvoorbeeld de Europese leerweg genoemd). Dit betekent dat een school er voor heeft gekozen EIO voorzichtig uit te proberen in een beperkt aantal klassen en/of dat men de leerlingen (en hun ouders) zelf de keuze geeft om te kiezen voor EIO georiënteerd onderwijs. De school laat uitbreiding en verbreding van het EIO onderwijs dan vaak afhangen van de inspanningen en successen in deze beperkte setting. Een specifieke variant is dat de EIO componenten in al bestaande specifieke leerwegen of klassen werden ingevoerd. Dit is bijvoorbeeld gebeurd met enkele tto-klassen.

Kenmerkend voor alle drie de typen invoering is dat op de meeste scholen sprake is van constant ontwerpen, uitproberen, evalueren en bijstellen. Na het eerste jaar hebben op de meeste scholen zowel veranderingen plaatsgevonden in de organisatie als in de concrete invulling van EIO. Op sommige scholen zijn er na één jaar klassen leerjaren of onderwijstypen bijgekomen; op andere scholen is er na één of twee jaar juist sprake van een versmalling (onderwijstype, leerjaar of locatie).

Naast de drie typen is er op enkele scholen sprake van de ontwikkeling en invoering van de EIO varianten zoals die door het Europees Platform werden voorgesteld (EIO-Plus, Science & Technology, Europese Beroepsoriëntatie). In paragraaf 4.3 wordt hierop verder ingegaan.

Ongeveer een derde van de coördinatoren geeft aan dat invoering van EIO nog niet volledig heeft plaatsgevonden. In een aantal van die scholen gaat het dan om (verdere) concretisering van activiteiten voor de leerjaren of klassen die al zijn gestart, maar in de meeste gevallen gaat het om de uitbreiding van EIO naar meerdere klassen en/of onderwijstypen. Het gaat dan vooral om de planvorming voor invoering van EIO op het vmbo (waar de implementatie als problematischer wordt ervaren) en om de uitbreiding van EIO naar de onderbouw, of juist bovenbouw.

4.2.1 Omvang

De coördinatoren in tevens gevraagd hoeveel leerlingen en docenten momenteel bij EIO op de school zijn betrokken. Zoals eerder aangegeven is EIO op sommige scholen in enkele klassen tot op andere scholen schoolbreed ingevoerd. Daarnaast verschilt de omvang van de totale leerling-populatie tussen de scholen sterk. Oonk geeft aan dat het internationaliseringsbeleid zich voornamelijk richt op het vwo en in veel mindere mate op internationaliseringactiviteiten op het vmbo. Uit eerder onderzoek van hem in 2004 blijkt dat de meeste leerlingen die deelnemen aan internationaliseringactiviteiten van de havo of het vwo afkomstig zijn, namelijk 80%. Qua onderwijstype is het vwo ook op de ELOS-scholen het meeste betrokken bij EIO, de verdeling tussen de verschillende onderwijstypen is echter minder scheef dan in het reguliere onderwijs. Op basis van de informatie

van de respondenten kan worden geschat dat op de vijftien scholen tussen de 6.500 en 8.000 leerlingen tussen 12 en 18 jaar EIO-gerelateerd onderwijs volgen (schooljaar 2007-2008). Hiervan bevindt zich ongeveer een derde in de onderbouw en twee derde in de bovenbouw.

De personele bezetting verschilt naar gelang van de omvang van implementatie (leerjaar, onderwijstypen, deelvestigingen) per school. Op de ene school is het EIO-team beperkt tot vier aardrijkskunde docenten en een coördinator, terwijl andere scholen met 20 tot 40 docenten uit allerlei vakgebieden het EIO onderwijs verzorgen. Zoals gezegd is EIO onderwijs veelal onderdeel geworden van de reguliere (zaak)vakken. Voor de docenten betekent dat de EIO-taken in de meeste gevallen onderdeel zijn (geworden) van hun reguliere docentschap. In enkele gevallen hebben docenten extra taken of uren bovenop hun normale lessen gekregen.

Al naar gelang de aard en omvang van de implementatie en de inhoudelijke bijdrage varieert de EIO taakomschrijving van de docent tussen (gemiddeld) 1 en 20 uren per week. In het eerste geval is een docent bijvoorbeeld nauw betrokken bij de organisatie van uitwisselingen waarvoor hij/zij gemiddeld 1 uur per week is ingeroosterd. In laatst genoemd geval is bijvoorbeeld sprake van een docent Europakunde die het gehele jaar door aan verschillende klassen en niveaus in deze materie lesgeeft. Een aantal scholen geeft aan dat het niet exact is aan te geven hoeveel docenten, fte's of lesuren zijn betrokken bij EIO. Op enkele scholen is EIO onderdeel van projectweken, waarin alle docenten in meer of mindere aandacht moeten besteden aan internationalisering of deel uit maken van de begeleiding. Op die manier komen alle docenten op de school in aanraking met EIO.

Ook de omvang van EIO-onderwijs in onderwijsuren is per school en binnen de school verschillend. Het is daarbij voor veel coördinatoren moeilijk aan te geven hoeveel tijd er precies door de leerling in een bepaald leerjaar wordt besteed aan EIO onderwijs. In enkele scholen is sprake van vaste lesuren Europakunde (bijvoorbeeld 1 uur per week), terwijl op andere scholen de lesstof is verspreid over verschillende vakken en/of projecten waardoor het moeilijk is aan te geven om hoeveel onderwijstijd het gaat. Verder bestaan er grote verschillen in de hoeveelheid onderwijstijd die de leerlingen besteden aan uitwisselingen, studiereizen en werkbezoeken. Dat is overigens ook binnen een school per leerling soms verschillend: sommigen leerlingen of leerjaren krijgen vaker dan andere de gelegenheid om aan buitenlandse activiteiten deel te nemen.

4.2.2 Financiering

Uit de gesprekken met de coördinatoren blijkt dat het succes van EIO sterk afhankelijk is van de beschikbare financiële middelen op de school. EIO wordt op alle ELOS-scholen bekostigd/ gefinancierd uit een combinatie van de ELOS-subsidie van het Ministerie van OCW, subsidies van andere programma's (Comenius, Socrates, Ilink, Unesco) en de bestaande gelden voor internationalisering (de eigen reserves). Vooral in de eerste jaren is volgens de scholen sprake geweest van hoge (ontwikkel)kosten. Het gaat dan met name om arbeidskracht en scholing van docenten en andere experts om de beoogde

producten vorm te geven. Ook de extra reis- en verblijfkosten voor overleg met de partnerscholen (ELOS-netwerk), de aanschaf van les- en scholingmaterialen, en de opzet van nieuwe internationale projecten en uitwisselingen hebben kosten met zich meegebracht. Bijna alle scholen geven aan dat de extra subsidie, vooral in de startfase, ontoereikend is gebleken. Ook in de lesjaren daarna is er op enkele scholen sprake van onvoldoende financiële middelen waardoor een aantal ideeën omtrent EIO niet verder of niet ver genoeg konden worden ontwikkeld en/of uitgevoerd.

Uit de enorme verscheidenheid in het aantal en de omvang van de internationaliseringactiviteiten blijkt wel dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende scholen als het gaat om het totale budget voor EIO. Vanuit het Europees Platform bestond het idee dat gedurende de looptijd van het project de participerende scholen een zekere prioriteit zouden genieten bij de beoordeling van subsidieaanvragen onder de nationale en bilaterale programma's. Enkele scholen geven aan hierover mee in contact te staan met het Europees Platform. In hoeverre ELOS-scholen hier ook daadwerkelijk van hebben geprofiteerd of kunnen profiteren is nog onduidelijk.

Private financiering via bedrijven of ouders van internationaliseringactiviteiten komt nog weinig voor. Enkele scholen hebben wel ervaring met het aanschrijven van bedrijven, maar in slechts één geval is gelukt om sponsoring van een bedrijf te bemachtigen.

4.3 EIO-onderwijs op ELOS-scholen

In 'De Europese integratie als bron voor onderwijsinnovatie' (Oonk, 2004) worden kenmerken van geïnternationaliseerde curricula genoemd. Het verwerven van kennis over andere landen en regio's, het analyseren en vergelijken van bepaalde aspecten van verschillende landen en het bestuderen van grensoverschrijdende thema's behoren hiertoe. Binnen deze curricula ligt de geografische focus op de regio Europa. Uit onderzoek van Oonk (2004) blijkt dat de populairste of meest ondernomen activiteiten op het gebied van internationalisering leerlingenuitwisselingen, studiebezoeken en schoolpartnerschappen betreffen. Deze activiteiten zouden moeten leiden tot een toename in motivatie bij leerlingen, persoonlijke vorming, het leren samenwerken en bewustwording van de eigen cultuur.

Bij de start van ELOS heeft het Europees Platform vanuit haar expertise een conceptueel kader ontwikkeld, waarin voor ieder leerjaar de concrete mogelijkheden tot vormgeving van EIO staan. Een deel van de deelnemende scholen in dit onderzoek is in de beginfase sterk betrokken geweest bij de ontwikkeling van dit kader en de verdere concrete invulling en vormgeving van EIO. De scholen geven aan dat ze dit als positief hebben ervaren; met name de vrijheid die men kreeg om er zelf mee aan de slag te gaan. Ook voor het ministerie en het Europees Platform was voor de start duidelijk dat het niet wenselijk noch mogelijk zou zijn om tot een exacte leerstofomschrijving te komen. Een behoorlijke keuzevrijheid naar onderwerp en uitwerking zou behouden moeten blijven.

EIO richt zich volgens het Platform aan de ene kant op vakken en op bepaalde aspecten of thema's binnen vakken maar daarnaast ook op internationaliseringactiviteiten die samenhangen met vakken en leergebieden. EIO wordt onderwezen via schoolboeken, verschillende bestaande internationaliseringprogramma's en via speciale activiteiten zoals uitwisselingen. EIO zou eveneens moeten zorgen voor een actieve beheersing van moderne vreemde talen. Met als voornaamste taal Engels en daarnaast nog minimaal één andere taal. In een Europees en Internationaal georiënteerd curriculum zou volgens Oonk (2006) aandacht moeten worden besteed aan de ontwikkelingen van de EU, de relatie van de EU met de lidstaten en andere landen van Europa en de wereld. Verder duren EIO-activiteiten de hele schoolperiode. In die activiteiten worden 'direct ervaringen opgedaan naast het verwerven van kennis en het leren van vaardigheden.'

4.3.1 Gebruik van het CFEC

Verschillende ELOS-scholen gaven in het eerste jaar van het project reeds aan dat implementatie werd bemoeilijkt omdat een heldere leerstofomschrijving van EIO ontbrak. Om die reden is in 2006 door het Scientific Committee een raamwerk opgesteld waarin de verschillende competenties, die met EIO verworven moeten worden, zijn opgenomen, en waarmee zij geclassificeerd kunnen worden. Dit 'Common Framework for Europe Competence' (CFEC, juli 2007) is onder andere gebaseerd op het 'Common European Framework for Languages' (CEF) van de Raad van Europa. Het CFEC gaat uit van de basiscompetenties voor een 'knowledge-based society' die deel uitmaken van de Lissabonstrategie. In hoofdstuk 2 is nader ingegaan op het CFEC.

Het CFEC is aan alle ELOS-scholen aangeboden om uit te proberen. Het is expliciet de bedoeling geweest dat de scholen zelf een concrete invulling aan het raamwerk zouden geven. Dat dit tot faseverschillen in implementatie heeft geleid blijkt uit de gesprekken met ELOS-coördinatoren.

De meeste respondenten zijn goed tot zeer goed bekend met het CFEC. Op enkele scholen is sprake van een coördinator die nog niet zo lang verantwoordelijk is voor EIO. Voor hen geldt dat zij in een aantal gevallen nog niet goed op de hoogte zijn van de inhoud van het raamwerk. Het CFEC is voor de meeste respondenten een helder en bruikbaar document. Enkelen waren al eerder bekend met de talencomponent uit het CFEC via CertiLingua.

Bekendheid bij de coördinatoren en het schoolbestuur betekent echter niet dat het raamwerk bekend is bij alle docenten die EIO-gerelateerd onderwijs geven, noch dat het helder voor hen is hoe zij het raamwerk kunnen/moeten gebruiken. Op circa een derde van de scholen wordt nog hard gewerkt om het onderwijzend personeel kennis te laten maken met het raamwerk. De coördinatoren van deze scholen geven aan dat het veel tijd en energie kost om de docenten te overtuigen van de voordelen en importantie van het raamwerk. Tijdens de implementatie van het raamwerk is het op sommige scholen daarom voorgekomen dat de invoering van nieuwe EIO-aspecten 'botste' met de meer traditionele leerplanideeën van enkele docenten.

Bijna alle ELOS-scholen geven aan dat momenteel het raamwerk de basis vormt voor het EIO- curriculum. Dit betekent echter niet dat er naar wordt gestreefd dat alle aspecten van het raamwerk zijn/worden geïmplementeerd in de lesstof. Op de meeste scholen is het raamwerk vergeleken met het bestaande curriculum; aspecten die missen krijgen dan, afhankelijk van de mogelijkheden (tijd, geld, inspanningen), in de loop van de tijd een plek binnen het EIO-curriculum. Dit betekent concreet dat er naar lesstof en methodes wordt gezocht om de deelaspecten van het raamwerk te combineren met andere (verplichte) lesstof. Ook komt het voor dat er in het curriculum speciale modules en projecten worden opgenomen waarin een bepaald aspect van het raamwerk centraal staat.

Voor een aantal scholen geldt dat het raamwerk voor een groot deel wordt gedekt in het curriculum en de uitwisselingscontacten. De respondenten zijn het er echter grotendeels over eens dat een gehele dekking van het CFEC bijna onmogelijk is. Enkele respondenten noemen daarbij expliciet een onderdeel van het raamwerk dat zij zien als niet-relevant of als onmogelijk te implementeren. Twee coördinatoren internationalisering geven aan dat het raamwerk te veel gericht is op feiten en parate kennis, terwijl men meer waarde zou moeten hechten aan ervaringen en inzichten.

Sommige respondenten geven aan dat het raamwerk te omvangrijk is, en dat het te veel geïsoleerde deelcompetenties bevat. 'het voelt soms aan als een puzzel'. Het raamwerk wordt echter op geen enkele school als bindend en/of limitatief ervaren. Er is veel waardering voor het feit dat de scholen zelf met het raamwerk aan de slag mogen. Het raamwerk biedt volgens de meesten dan ook voldoende ruimte voor eigen interpretatie. Dit komt ook doordat het in veel gevallen een sterke overlap kent met (aspecten van) reeds bestaande programma's en trajecten (bijvoorbeeld het Tweetalig onderwijs, CertiLingua, of Europa-plus). Combinaties van bestaande projecten/leerstof en het raamwerk wordt daardoor vergemakkelijkt.

Enkele respondenten merken echter op dat de vrijblijvendheid ook nadelen kan opleveren: zo lang het raamwerk niet als eindterm wordt of kan worden gezien is de kans op onderlinge verschillen in zowel input (wijze van implementatie) als output (leerprestaties en vaardigheden) tussen scholen groot. In hun ogen zal er met behulp van het raamwerk concreter naar eindtermen en wijzen van examinering en certificering moeten worden gezocht. Op dit moment kent het raamwerk daarbij wellicht te veel deelaspecten voor een goede certificering.

De overlap van het CFEC met andere programma's en raamwerken (tto, CertiLingua) wordt door circa een derde van respondenten als een knelpunt aangemerkt. Naar hun mening is het beter dat de verschillende programma's, voorzover deze door het Ministerie van OCW dan wel door het EP worden uitgezet en ondersteund, een meer gezamenlijke strategie hanteren, waarbij ze van elkaars materialen en expertise gebruik kunnen gaan maken. Op die manier zou bijvoorbeeld het huidige (of een aangepaste versie van het) CFEC kunnen gaan functioneren als Europese standaard waaraan naast een heldere en bruikbaar curriculum ook een consequente vorm van toetsing en examinering is verbonden. Daarbij wordt opgemerkt dat de vrijheid die scholen hebben gekregen in de concrete toepassing van het CFEC wellicht geen goed onderbouwde keuze is geweest.

4.3.2 Het curriculum

Anno 2008 is EIO op ELOS-scholen op zeer uiteenlopende wijzen in het schoolleerplan en het curriculum opgenomen. In tabel 4.1 is een overzicht gegeven van de internationaliserings-activiteiten die tijdens de interviews en uit schooldocumentatie naar voren zijn gekomen.

Uitwisselingen en schoolbezoeken

Net als in het onderzoek van Oonk (2004) blijkt dat voor het schooljaar 2007-2008 de partnerschappen en de uitwisselingen de kern vormen van het EIO-onderwijs op de ELOS-scholen. Uitwisselingen zijn er in verschillende soorten en maten, vaak zij ze per leerjaar binnen een school anders ingevuld. Bij ruim twee derde van de scholen nemen de leerlingen vanaf de derde klas jaarlijks deel aan een uitwisseling, terwijl op de overige scholen uitwisselingen zijn beperkt tot de vierde en/of vijfde klas. Hierbij geldt vaak dat naarmate het leerjaar hoger is de geplande activiteiten in het buitenland toenemen.

Tabel 4.1 Internationaliseringactiviteiten op ELOS-scholen

Schoolpartnerschappen	Uitwisseling kennis en expertise tussen schoolbesturen Uitwisseling kennis en expertise tussen docenten Deelname aan (verschillende) Europese netwerken
Uitwisselingen	Kortdurende uitwisselingen tussen scholen (vaak met gastgezinnen) Volgen van onderwijs op een buitenlandse school Profielwerkstuk maken in het buitenland
Studiebezoek	Excursies naar Europese instellingen (Europees Parlement etc.) Bezoek aan Nederlandse politieke instellingen (Eerste en Tweede Kamer) Bezoek aan bedrijven in het buitenland
Europa-onderwijs	Europakunde als separaat vak (geografie, geschiedenis, economie cultuur en taal) 'Europa' als onderdeel van verschillende vakken (crosscurriculum) Europa als module voor specifieke klassen Profielwerkstuk Europa Internationaal portfolio samenstellen (verslag van internationale activiteiten) Europese energie en milieuprojecten (bijvoorbeeld EU-Energy van Comenius) Afname proeftoets Certi-Lingua
Taalonderwijs	Gebruik van taalassistenten (native speakers) Email projecten rondom bijvoorbeeld uitwisselingen E-mailprojecten rondom internationale evenementen Doeltaal = voertaal in de lessen Engels, Frans en Duits Tweetaalig onderwijs in overige lessen Deelname aan de Europese dag van de Talen Organisatie van Taaldorp Anglia Summerschool Studie-uren niet gangbare talen (Russisch, Chinees, Spaans, Italiaans) Wereldliteratuur projecten
Politieke en sociale oriëntatie	Debatingclubs Rollenspel rond mini Verenigde Naties of Europees Parlement Projecten rond burgerschap, discriminatie en tolerantie
ICT projecten	E-mailprojecten met partnerscholen Opzet en onderhoud van internetpagina's door leerlingen Digitale portfolio's Digitaal profielwerkstuk ICT-activiteiten via internationale projecten (bv. Euroschoolsnet2000)
Culturele oriëntatie	Dag van Europa Organisatie van 'Vakantiebeurzen' Europese kunstgeschiedenis / CKV met Europa accent Uitwisselingen schoolorkesten Poëzie, toneel, fotografie, film en theateractiviteiten (met Europees accent)
Loopbaanoriëntatie	Projecten rond Internationaal solliciteren / de internationale arbeidsmarkt Studiebezoek aan internationale bedrijven Beroepsoriëntatie in het VMBO Beroepsoriëntatie en stages bij bedrijven in het buitenland Maatschappelijke stages in de bovenbouw havo-vwo

Ook wordt van de leerlingen in de vijfde en zesde klassen van de bovenbouw meer verwacht dan van leerlingen in de onderbouw of de derde klas. Leerlingen zijn bijvoorbeeld verplicht een verslag te maken van de uitwisselingsreis, moeten die presenteren en/of gebruiken in hun Europa portfolio, et cetera.

De meeste ELOS-scholen onderhouden uitwisselingscontacten met scholen in Frankrijk, Duitsland, België, Spanje en Italië. In de interviews worden echter meer dan 15 verschillende landen genoemd. Veel van de partner- en uitwisselingscontacten vallen binnen het al bestaande Comenius programma. In veel gevallen bestaan er al vele jaren contacten tussen de ELOS-scholen in Nederland en de partnerscholen in het buitenland. Enkele scholen kiezen er echter ook voor om via internationale websites voor uitwisselingsprogramma's (bijv. Euroschools2000.org) elk jaar of om de twee jaar in contact te komen met nieuwe scholen in nieuwe landen.

Afstemming regulier curriculum

Het EIO-onderwijs is op de meeste scholen volgens de coördinatoren op een goede manier ingebed binnen het reguliere curriculum. De coördinatoren geven daarbij aan dat de kenniscomponenten uit het CFEC eenvoudiger zijn in te plannen dan de inzicht- en attitudecomponenten. Op de meeste scholen is sprake geweest van een aanpassing of concretisering van de lesstof in onder meer de vakken aardrijkskunde, maatschappijleer, geschiedenis en CKV, dan wel van de organisatie en invulling van een nieuw vak Europakunde. In vier tot vijf scholen wordt EIO-onderwijs aangeboden in de vorm van modules of projectweken. Soms is er sprake van een combinatie: lesstof in de reguliere lessen en speciale themaweken. Over het algemeen is dit redelijk tot goed verlopen. Wel is sprake van een overgangsfase: docenten moesten hun lesstof en methoden (deels) vervangen wat veel tijd en energie heeft gekost. In een enkel geval heeft de invoering van nieuwe kenniscomponenten geleid tot wrijvingen met docenten en vaksectieleiders. Hoewel de invoering van EIO op de meeste ELOS-scholen positief is ontvangen is er toch ook hier wel sprake geweest van innovatiemoedigheid bij enkele betrokkenen.

Zoals hiervoor al aangegeven, geven enkele respondenten aan dat de vrijheid die men heeft gekregen voor de concrete invulling in het curriculum op sommige scholen onbedoeld heeft geleid tot lange overgangsfases – lesstof en activiteiten moesten ontworpen en uitgetoetst, herzien en geëvalueerd, in een andere variant opnieuw getoetst etc. Ook moesten nieuwe vaardigheden en onderdelen worden ingepast in het bestaande curriculum. Dit zoeken naar 'wat werkt', maar ook naar 'waar zijn tijd en middelen voor beschikbaar', heeft op enkele scholen geleid tot vertraging in het implementatieproces. Enkele scholen uit de eerste tranche geven dan ook aan dat een echte evaluatie van EIO nog niet mogelijk is aangezien er pas een jaar of anderhalf jaar sprake is van een volledig ontwikkeld en toegepast EIO-programma.

ICT onderwijs

Het concept van EIO/ELOS gaat naadloos samen met samenwerkend en ICT-gestuurd leren, vooral omdat op dit gebied enorm veel (internationale) initiatieven en toepassingen zijn ontwikkeld. Binnen de ELOS-scholen wordt ICT met name gebruikt in e-mail uitwisselingsprogramma's. Leerlingen moeten dan, vaak als voorbereiding op de uitwis-

seling, via e-mail met een leerling van een partnerschool contact zoeken en over bepaalde onderwerpen hun meningen uitwisselen. Een verslag van dit contact wordt dan vaak weer onderdeel van hun Europa portfolio. Naast e-mailprojecten worden ook projecten uitgevoerd met chatprogramma's (al dan niet met webcams), forums, en digitale leeromgevingen (waar gezamenlijk via de pc aan opdrachten wordt gewerkt).

Invulling door docenten

In het onderzoek is de docenten gevraagd van welke mogelijkheden en bronnen men gebruik maakt bij het plannen van de lessen op het gebied van EIO. Tevens is hen gevraagd welke methoden en activiteiten aan bod komen tijdens de lesuren. In de tabellen 4.2 en 4.3 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

Tabel 4.2 Bronnen voor EIO-activiteiten in de les

	Onderbouw (n=43)			vmbo-4 (n=7)			havo/vwo 5 (n=24)		
	niet	deels	sterk	niet	deels	sterk	niet	deels	sterk
Officiële leerplannen	46%	59%	5%	42%	29%	29%	48%	34%	17%
CFEC	82%	16%	2%	100%	0%	0%	69%	30%	0%
Eigen materiaal	21%	48%	21%	29%	42%	29%	8%	70%	22%
Originele bronnen (verdragen etc.)	47%	37%	7%	57%	29%	14%	30%	61%	9%
Goedgekeurde lesmethoden	25%	40%	35%	29%	14%	57%	22%	48%	30%
Commerciële materialen	41%	49%	9%	29%	42%	29%	34%	56%	9%
ICT	24%	56%	21%	29%	57%	14%	0%	70%	30%
Media (tv, radio, tijdschriften)	18%	63%	19%	29%	57%	14%	8%	62%	30%

Uit tabel 4.2 blijkt dat de docenten bij het plannen van de lessen op het gebied van EIO voornamelijk gebruik maken van goedgekeurde lesmethoden en eigen materialen. Ook de media en online websites, programma's en lesmaterialen worden veelvuldig gebruikt. Naast deze materialen worden veelvuldig eigen materialen ontwikkeld en toegepast in de klas; dit gebeurt het meest in de bovenbouw havo/vwo.

Tabel 4.3 EIO-methoden en activiteiten in de les

	onderbouw (n= 43)			vmbo-4 (n=7)			havo/vwo 5 (n=24)		
	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak
Projecten buiten de school	30%	58%	9%	29%	71%	0%	26%	48%	26%
Kennis uit schoolboeken	7%	26%	67%	0%	29%	71%	4%	17%	78%
Werken met oefen- en werkbladen	19%	61%	19%	14%	43%	43%	4%	48%	48%
Leerlingen geven presentaties na groepswerk	20%	65%	14%	43%	57%	0%	22%	52%	26%
Rollenspel/simulatie	65%	26%	9%	57%	43%	0%	61%	35%	4%
Vraag-antwoord methoden	10%	46%	43%	14%	29%	57%	4%	35%	61%
Klassikaal onderwijs	14%	43%	43%	14%	14%	72%	9%	44%	47%
Groepsdiscussies over controversiële onderwerpen	21%	57%	21%	29%	57%	14%	4%	48%	48%

Leerlingen onderzoeken informatie uit verschillende bronnen	24%	44%	31%	14%	72%	14%	9%	44%	47%
Email communicatie met buitenlandse leerlingen	54%	39%	6%	100%	0%	0%	57%	39%	4%
Face-to-face communicatie met buitenlandse leerlingen	72%	28%	0%	100%	0%	0%	74%	22%	4%
Voorbereiden uitwisselingen	74%	24%	3%	100%	0%	0%	65%	26%	9%

Originele bronnen zoals het verdrag van Maastricht of de Verklaring van de Rechten van de Mens worden nog niet zo veel gebruikt. Zeer opvallend is het feit dat het CFEC nauwelijks een bron voor voorbereiding van de lessen is; slechts een derde van de bovenbouw docenten havo/vwo gebruikt het CFEC (gedeeltelijk) als inspiratie, terwijl in de bovenbouw vmbo geen enkele docent van het raamwerk gebruik maakt.

De docenten gebruiken uiteenlopende methoden en activiteiten in hun lessen om de EIO-gerelateerde kennis en vaardigheden van leerlingen te vergroten. Uit tabel 4.3 blijkt dat EIO in het onderwijs voornamelijk via de traditionele onderwijsmethoden in de klas naar voren komt. Hierbij gaat het dan met name om klassikaal onderwijs (docent spreekt en leerlingen maken aantekeningen); het toepassen en leren van schoolboekkennis; en vraag-antwoord methoden. Er zijn verder binnen de diverse onderwijsniveaus weinig verschillen zichtbaar, met uitzondering van het vmbo. In vmbo-4 wordt vrijwel geen aandacht (meer) besteed aan communicatie met leerlingen in het buitenland of aan de voorbereidingen voor uitwisselingen. Dat kan zijn omdat uitwisselingen e.d. alleen in de derde klas plaatsvinden. Ook het geven van (groeps)presentaties en het uitvoeren van een rollenspel zijn methoden die minder in het vmbo worden toegepast.

Doeltaal/voertaal

Taalontwikkeling en -beheersing zijn belangrijke componenten van het EIO-onderwijs. Naast het Engels dient elke ELOS-leerling zich aan het einde van zijn of haar schoolloopbaan in voldoende mate in een andere Europese taal te kunnen uitdrukken. Het principe van doeltaal/voertaal – het gegeven dat in het talenonderwijs uitsluitend in de te beheersen taal wordt gecommuniceerd – lijkt daarbij van belangrijke invloed te zijn. Op de ELOS-scholen wordt dit principe zoveel mogelijk toegepast. Het is vanzelfsprekend dat dit gebeurt in de tto-klassen die EIO-onderwijs volgen, maar ook in de reguliere klassen wordt steeds meer moeite gedaan om dit voor elkaar te krijgen. De coördinatoren geven echter aan dat dit een moeizame weg is. Het meeste succes wordt geboekt bij het Engels, maar bij de Franse en Duitse taal is het erg lastig. Op veel scholen, met name in Limburg, geeft men aan dat er voor Duits in de toekomst nog wel progressie valt te boeken, maar dat er voor Frans eenvoudigweg een te kleine basis bestaat. Een volledige en consequente toepassing van de voertaal in de klas is overigens voor zowel leerlingen als docenten een lastige opgave. Docenten zijn veelal niet gewend om permanent les te geven in hun taal; met name het vereenvoudigen van de uitleg aan leerlingen kost hen veel moeite. Op dit gebied is volgens velen nadere scholing gewenst. Voor de leerlingen geldt dat hoe lager het onderwijsniveau des te moeilijker het is om het principe te hantieren. Vooral het gebrek aan motivatie speelt hierin een rol. Daarentegen is er binnen de ELOS-scholen ook sprake van excellente (tto) klassen met een hoge beheersing van de reguliere talen.

Het geven van onderwijs van niet-taalvakken in een vreemde taal komt binnen de ELOS-scholen – net als in het reguliere voortgezet onderwijs - maar beperkt voor. Alleen in de tto-klassen wordt soms een deel van het curriculum van bijvoorbeeld economie of geschiedenis in het Engels gegeven.

Toetsing, evaluatie en certificering

In principe houden ELOS-scholen zelf hun ontwikkeling bij, maar ze worden ook jaarlijks bezocht door een oud-inspecteur. Er vinden dan met name gesprekken plaats met de directie, de ELOS-coördinator(en) en docenten (talensecties en zaakvakken). De school ontvangt een kort verslag over de bevindingen op hun school; daarnaast wordt er een (geanonimiseerd) verslag gemaakt van de bevindingen op alle scholen samen.

De meeste scholen kennen ten aanzien van internationaliseringsactiviteiten geen specifiek systeem of methodiek van zelfevaluatie. Toch worden EIO-activiteiten en lessen vaak intern wel in meer of mindere mate besproken en bijgestuurd. Dat vindt meestal plaats binnen de vaksectie of, als daarvan sprake is, binnen de ELOS-commissie. Met name na uitwisselingen en werkbezoeken volgt een interne evaluatie waarbij soms ook de gastouders worden betrokken. Ook naar aanleiding van speciale activiteiten zoals bijvoorbeeld de Europadag of na het bezoek van de inspectie wordt relatief vaker met een evaluerende blik naar de uitvoering gekeken. Het idee van een lerende organisatie als het gaat om internationaliseringsactiviteiten wordt door de meeste coördinatoren onderkend.

Behalve op de scholen met het vak Europakunde wordt EIO op ELOS-scholen nauwelijks getoetst. Dit blijkt ook uit de docentenvragenlijsten. Zo geeft geen van de vmbo-4 docenten aan EIO te toetsen. In zowel de onderbouw als in havo/vwo 5 wordt in een kwart van de gevallen EIO getoetst door de docenten. Aspecten van EIO vormen meestal onderdeel van de toetsing bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. In enkele gevallen zijn dit dan wel specifieke toetsen over Europa, die als deelcijfer meetellen en onderdeel worden van het (digitaal) portfolio. Ten aanzien van de inhoud van toetsing merken coördinatoren op dat men vooral ervaring heeft met het toetsen van feitelijke lesstof. Het ontbreekt nog sterk aan mogelijkheden om inzicht, houding en reflectie van de leerlingen in kaart te brengen. Een viertal ELOS-scholen neemt ook deel aan het programma CertiLingua. Onderdeel hiervan is een Europatoets, ontwikkeld door het Europees Platform, waaraan voor het eerst in 2008 is deelgenomen.

De voortgang van de EIO-competenties wordt op veel scholen door de leerling zelf bijgehouden in een (digitaal) Europa portfolio. Hierin houdt de leerling bijvoorbeeld bij: aan welke activiteiten hij/zij heeft meegedaan – en welke vaardigheden hem/haar dit heeft opgeleverd; hoe de uitwisselingen en reizen zijn verlopen; en wat hij/zij heeft geleerd in de Europese modules of tijdens Europakunde. De intentie van de scholen voor de invoering van een dergelijk portfolio is dat op die manier eenvoudig inzichtelijk zou kunnen worden gemaakt of een leerling voldoet aan de vereisten voor certificering. Op de helft van de scholen bestaat verder de mogelijkheid voor leerlingen om een profielwerkstuk over een EIO-thema te maken. Aan het einde van de havo of het vwo schrijven leerlingen dan bijvoorbeeld een verslag van een werkbezoek aan het buitenland, hun stage in

een internationaal bedrijf, of een internetproject. Ook is het op enkele van de ELOS-scholen mogelijk dat de leerling dit werkstuk in het buitenland maakt.

De gedachte achter het ELOS-project is dat een leerling die aan alle eisen van de EIO-basis heeft voldaan, wat zijn weerslag heeft op zijn schoolexamen, zou beschikken over specifieke 'Europa-competenties'. Het idee was om als tastbaar bewijs daarvan bij het eindexamen een Europa-certificaat uit te reiken. Helaas is er voor de ELOS-scholen nog geen concrete mogelijkheid om de leerlingen te voorzien van een certificaat, dit omdat het eenvoudigweg (nog) niet bestaat.

In 2007 zijn zeven scholen, waaronder vier ELOS-scholen, door het Europees Platform geselecteerd voor deelname aan het pilotproject van CertiLingua. Binnen dit project is wel sprake van een certificering. Om voor een certificaat in aanmerking te komen moeten leerlingen aan een groot aantal voorwaarden voldoen. Dit leidt op enkele scholen tot frustratie bij de coördinatoren die met internationaliseringsactiviteiten zijn belast. Voor beide programma's moeten namelijk afzonderlijke inspanningen en activiteiten voor de leerlingen worden ontwikkeld en toegepast terwijl er met name ten aanzien van de vereiste EIO-competenties een grote overlap bestaat. Scholen geven aan dat men het jammer vindt dat er niet meer overleg en coördinatie tussen de programma's bestaat. Het lijkt er volgens enkele respondenten op dat het Europees Platform zich onvoldoende heeft gerealiseerd wat de consequenties konden zijn van het implementeren van verschillende programma's op dezelfde school; het betekent bijvoorbeeld dat de ELOS-leerlingen geen blijk van waardering in de vorm van een certificaat kunnen ontvangen terwijl de leeftijdsgenoten die aan CertiLingua deelnemen hiervoor wel de mogelijkheid hebben.⁹ Ook bestaat er soms onder de leerlingen en hun ouders onduidelijkheid over de 'spelregels' van de beide vernieuwingen. Een derde knelpunt betreft de docenten: zij moeten vanuit verschillende conceptuele kaders (raamwerken) EIO-onderwijs ontwikkelen en geven terwijl de globale doelstellingen grotendeels overeenkomen.

4.3.3 ELOS-varianten

Op de meeste scholen in dit onderzoek is nog geen sprake van de intensievere varianten die als verdieping gelden op de (voor alle deelnemende leerlingen) EIO-basis. Van de drie mogelijkheden (EIO-Plus, Science & Technology, en/of Europese Beroepsoriëntatie voor VMBO) die het Europees Platform voorstelde is met name de eerstgenoemde het meest ontwikkeld. Dat wil zeggen dat de variant zoals bedoeld in de bovenbouw van de havo en het vwo is vormgegeven. EIO-plus is dan een uitbreiding van de EIO-basis die meestal in leerjaren 1-3 wordt toegepast. In de bovenbouwjaren bestaat het plusgedeelte dan voornamelijk uit de mogelijkheid voor: studiereizen naar het buitenland (1-3 weken); het schrijven van (profiel) werkstukken over een EIO-gerelateerd onderwerp; het volgen van modules van vakken (andere vakken dan taalvakken) in het Engels of Duits; en geavanceerde ICT-projecten met buitenlandse leerlingen.

⁹ Overigens zijn er ook kritische geluiden ten aanzien van het formele eisenpakket waaraan binnen CertiLingua moet worden voldaan. Hierbij wordt op een tweetal scholen het niveau van de proef eindtoets genoemd; deze zou in vergelijking met de overige eisen te hoog zijn. Het niet behalen van de toets betekent dat men geen certificaat ontvangt zelfs al zijn de overige onderdelen wel succesvol afgesloten. Enige coulance hierin is volgens de coördinatoren gewenst.

Science & technology

De Science & Technology variant komt op een beperkt aantal scholen voor, en wordt op uiteenlopende wijze georganiseerd. Op een school in het zuiden van het land bestaat deze variant uit: deelname aan milieu en energieprojecten; aandacht voor internationale ontwikkelingen in de lesuren natuurkunde en scheikunde, soms in het Engels; uitwisselingen naar bedrijven et cetera. Op een andere school biedt de ELOS-variant Science & Technology leerlingen in de natuurprofielen van de bovenbouw vwo de mogelijkheid om een certificaat van het Europees Platform te behalen in hun vrije ruimte (met een studielast van 100 uren, exclusief het profielwerkstuk). Hiervoor moeten zij voldoen aan een drietal voorwaarden. Ten eerste nemen zij deel aan een van de modules over *Sustainable Energy* (duurzame energie). Binnen dit onderwerp kunnen zij kiezen uit een aantal vormen van duurzame energie waarnaar onderzoek moet worden gedaan. Deze studie mondt uit in een conferentie (met leerlingen van binnenlandse en/of buitenlandse scholen), die moet leiden tot een energieplan voor Europa in 2050. Tevens wordt er (mogelijk in combinatie met het profielwerkstuk) een buitenlandse studiereis gemaakt rond het thema *Sustainable Energy*. De derde eis is dat ook het profielwerkstuk *Sustainable Energy* als onderwerp heeft.

Beroepsoriëntatie vmbo

Voor de beroepsoriëntatie die speciaal voor eindexamenleerlingen van het vmbo bedoeld is bestaat onder de respondenten veel draagvlak. Men is het er over eens dat een dergelijke oriëntatie voor veel leerlingen zinvol zou zijn. Slechts enkele scholen hebben op dit moment echter ervaringen met EIO op het vmbo en met de ontwikkeling van deze variant. Op deze scholen is men met name bezig met het zoeken naar en het ontwikkelen van inter-nationaliseringsactiviteiten die te concretiseren zijn voor vmbo-leerlingen. Globaal kan gezegd worden dat deze ontwikkeling nog in de kinderschoenen staat, uitzonderingen daargelaten. De ervaring van de scholen die hier mee bezig zijn leert dat het organiseren van uitwisselingen makkelijker is dan het ontwikkelen van specifiek lesmateriaal voor leerlingen van de lagere niveaus. Het ontbreekt nog aan concreet materiaal voor deze leerlingen. De 'vertaling' van de competenties uit het CFEC naar adequate lesmaterialen voor het vmbo blijkt een behoorlijke opgave. Van een daadwerkelijke beroepsoriëntatie voor vmbo'ers in de derde en vierde klas is nog nauwelijks sprake.

4.4 Organisatie en ondersteuning

Deelname aan het ELOS-project veronderstelt een zekere inbedding in bestaande of nieuwe organisatiestructuren binnen de school. Het succes van de implementatie, zo blijkt uit de gesprekken met de coördinatoren, wordt in belangrijke mate bepaald door: de wijze waarop implementatie en uitvoering van EIO-gerelateerde activiteiten worden gecoördineerd; het besluitvormingsproces binnen de school; de faciliteiten binnen en buiten school waar gebruik van kan worden gemaakt; de mate waarin (nieuwe) samenwerkingsverbanden gestalte krijgen; en de mate van externe ondersteuning en sturing.

4.4.1 Coördinatie

ELOS en EIO wordt op de meeste ELOS-scholen in eerste instantie gecoördineerd door één coördinator internationalisering. Hij of zij is verantwoordelijk voor de dagelijkse uitvoering van de EIO lessen en het organiseren van activiteiten. In een aantal gevallen is er sprake van het duo-coördinatorschap (bijvoorbeeld om EIO binnen de onder- en bovenbouw te sturen) of van een klein team (bijvoorbeeld in het geval van coördinatie per onderwijstype). Op een aantal scholen bestaan er aparte commissies voor ELOS en internationalisering. Deze bestaan dan meestal uit de coördinator(en) en enkele of alle betrokken EIO-docenten.

Er bestaan enorme verschillen in de beschikbare uren en budgetten en faciliteiten voor de coördinatie. Dit heeft natuurlijk te maken met de aard en omvang van de implementatie (in aantal leerlingen, klassen of leerjaren). Aan de ene kant zijn er coördinatoren die slechts één uur per week zijn ingeroosterd voor internationaliseringactiviteiten, terwijl aan de andere kant sprake is van scholen waar op jaarbasis (bijna) een volledig fte beschikbaar is voor sturing en coördinatie.

De coördinator internationalisering vervult een centrale rol bij het stimuleren en aansturen van de verschillende werkzaamheden. Inhoudelijk zijn de taken daarom zeer uiteenlopend. In de eerste plaats gaat het veelal om praktische zaken zoals: een optimale benutting van de bestaande internationaliseringprogramma's, de beschikbaarheid van lesmaterialen; het introduceren en implementeren van de verschillende projecten en wedstrijden die nationaal en Europees worden georganiseerd. De coördinator is ook de eerste contactpersoon voor partner- en uitwisselingsscholen; hij of zij stemt de inhoudelijke en organisatorische aspecten van de uitwisseling af met zijn/haar collega's in het buitenland. Overige taken van de functie zijn bijvoorbeeld: het zich verdiepen in het nationale en Europees onderwijsbeleid, het aanvragen van subsidies en dergelijke; en het coördineren van versterkt taalonderwijs en tweetalig onderwijs.

De functie van coördinator heeft in de loop van de tijd steeds meer inhoud gekregen en er worden steeds hogere eisen aan gesteld, waarbij een zekere scholing niet mag ontbreken. Daarom heeft het Europees Platform enkele jaren geleden aan de nevenstichting EuroSchool gevraagd een cursus op te zetten voor coördinatoren. In de afgelopen jaren hebben tientallen docenten, waaronder enkele van de ELOS-scholen in dit onderzoek, met succes aan deze cursus deelgenomen.

Beleidscyclus

Bij de meeste scholen is nog niet gerealiseerd dat ELOS of internationalisering herkenbaar zijn vastgelegd en geïmplementeerd in de hele beleidscyclus (visie-missie-schoolplan-activiteitenplan-jaarplannen-pta's). De coördinatoren geven wel aan dat dit naar buiten toe (ministerie, partner-scholen, ouders e.d.) maar zeker ook intern een onmisbaar element is van de organisatie van EIO. Enkele scholen die deelnemen aan het onderzoek zijn echter zeer ver gevorderd met de implementatie en hebben de zaken goed voor elkaar: er is een heldere organisatiestructuur; voor iedereen zijn de verwachte

taken duidelijk; en ook inhoudelijk zijn de programma's, activiteiten, lesmaterialen en bijbehorende doelstellingen geformuleerd.¹⁰

4.4.2. Besluitvorming en ondersteuning

Het succes van nieuwe onderwijsstrategieën of -programma's is mede afhankelijk van de gevolgen die deze programma's hebben voor het besluitvormingsproces op school. De vraag is derhalve op welke manier ELOS binnen de bestaande besluitvormingsprocessen wordt ingebed. ELOS is op de meeste scholen met goedkeuring en ondersteuning van de directie gestart. Van een heldere en efficiënte besluitvorming is echter vaak nog geen sprake. De helft van de coördinatoren geeft aan dat men (nog) worstelt met de exacte inbedding van ELO in de besluitvormingsstructuur.

De coördinator of het coördinatieteam van internationaliseringactiviteiten heeft net als alle vaksecties en overige organen/commissies binnen de school te maken met een zekere vastomlijnde besluitvormingsstructuur. Hier wordt nogal eens 'tegenaan gelopen' wanneer het gaat om beslissingen over projecten of activiteiten. Veelal is de betrokkenheid/goedkeuring van de schooldirectie een vereiste. Al naar gelang de ernst van de besluitvorming worden beslissingen op een lager niveau genomen, bijvoorbeeld bij hoofde van de ELOS-commissie of de coördinator zelf. Docenten hebben in enkele gevallen ook invloed, vaak binnen vaksecties of taakgroepen. Initiatieven dienen verder niet alleen inhoudelijk of beleidsmatig te worden besproken, maar moeten vaak ook financieel worden verantwoord. Besluitvorming is dan deels afhankelijk van het oordeel van de afdeling financiën (dat inzicht heeft in de ELOS-subsidies, externe subsidie en eigen middelen).

Europees Platform

Het EP is een belangrijke peiler in de ondersteuning van de implementatie van ELOS. Bijna alle coördinatoren zijn positief over de inhoudelijke ondersteuning vanuit het Europees Platform. Dit betreft overigens met name de startfase en de fase waarin het CFEC werd geïntroduceerd. In de laatste jaren is de inhoudelijke ondersteuning in omvang en frequentie afgenomen. Vanuit het idee dat ELOS 'aan de scholen is gegeven' en zij er daarom zelf een invulling aangeven was dit ook uitdrukkelijk de bedoeling. Er bestaat onder het overgrote deel van de scholen waardering voor deze gang van zaken. Toch is het volgens enkelen raadzaam om nog een vinger aan de pols te houden. Ook wordt door enkele respondenten opgemerkt dat er wat betreft certificering en de formulering van eindtermen (met als basis het CFEC) inhoudelijk meer ondersteuning zou kunnen/moeten worden gegeven.

¹⁰ Veel van deze informatie is inzichtelijk gemaakt op de websites van de diverse scholen.

ELOS-netwerk

De coördinatoren van de participerende scholen komen bij elkaar in netwerkvergaderingen, gemiddeld twee keer per jaar. Ongeveer een keer per jaar wordt een grotere bijeenkomst belegd waarvoor ook andere docenten van de scholen en andere belangstellende scholen worden uitgenodigd. Verder zijn er werkgroepen gevormd voor de drie varianten en ontstaan er voor beoogde producten (zoals een leerlingen portfolio) ad-hoc 'ontwikkelgroepen' van scholen. Met de coördinatie van het geheel is het Europees Platform belast, dat samen met de nevenstichting Euroschool ook een actieve rol speelt binnen het Europese netwerk. Verder is er een externe adviesgroep (met daarin o.a. de onderwijsinspectie) die twee à drie keer per jaar bijeen komt.

De ondersteuning van de partners in het netwerk wordt over het algemeen als goed ervaren. De bijeenkomsten worden positief gewaardeerd. Bij de bijeenkomsten is sprake van een voortrekkersrol van enkele scholen die al verder gevorderd zijn met de implementatie van EIO. Het feit dat deze scholen bereid zijn hun ideeën te delen met de overige scholen wordt als zeer prettig ervaren. Ten aanzien van de concrete invulling van het curriculum is een deel van de scholen uiterst tevreden over de uitwisseling van materialen tussen scholen binnen het ELOS-netwerk. Een klein deel van de coördinatoren geeft echter aan dat deze uitwisseling nog te mager is of nog te veel 'in de kinderschoenen staat'. Ook wordt door een enkele coördinator een zekere behoudendheid ervaren – andere scholen beschermen volgens hen teveel hun ideeën en materialen (copyright kwesties). Het actiever en frequenter uitwisseling van ideeën en ervaringen zou volgens deze coördinatoren wat meer geprofileerd kunnen worden binnen het netwerk, bijvoorbeeld door het creëren van een website waarop digitaal materialen kunnen worden uitgewisseld en/of ingezien.

4.5 Draagvlak en meerwaarde

In de vorige paragrafen zijn enkele bepalende kenmerken beschreven van de implementatie van ELOS/EIO als nieuw onderwijsconcept. Behalve dat er sprake moet zijn van een groot draagvlak bij de schoolleiding is het succes van onderwijsinnovaties vaak sterk afhankelijk van de betrokkenheid van het uitvoerend personeel, in dit geval de docenten, die nauw zijn betrokken bij EIO-activiteiten. Belangrijk is ook of de meerwaarde die men voor zowel zichzelf als de leerlingen verwacht aantoonbaar wordt gedurende het implementatieproces. In de interviews met de coördinatoren is hier uitgebreid op ingegaan.

4.5.1 Meerwaarde voor leerlingen

Een van de voordelen van ELOS is volgens verschillende geïnterviewden dat de aandacht voor internationalisering concreter is gemaakt aan de hand van enkele concrete feitelijke ontwikkelingen: volgens een aantal respondenten is de ontwikkeling van 'Europa' een beter uitgangspunt voor het voortgezet onderwijs in Nederland, dan de algemene variant van internationalisering. Europa staat volgens hen dicht bij de beleavingswereld van de leerlingen.

Oonk (2007) liet zien dat havo-leerlingen de grootste netto leerwinst behalen na een internationaliseringprogramma, terwijl leerlingen van het vmbo een negatief resultaat laten zien. Vwo-leerlingen hebben over het algemeen meer profijt van de huidige internationaliseringsprogramma's dan de vmbo-leerlingen, wat de afstand tussen deze twee onderwijstypen vergroot. Daardoor lijkt een aanzet gegeven tot een zekere elitevorming op Europees terrein. Uit de gesprekken met coördinatoren, maar ook de bezoeken aan de scholen tijdens de afname van de instrumenten blijkt eveneens dat verwacht wordt dat alle geïnitieerde activiteiten meer voordelen opleveren naarmate het onderwijsniveau hoger is. De breedte-strategie van het internationaliseringsbeleid moet echter volgens hen daarom niet uit het oog worden verloren; het Europees en internationaal georiënteerde onderwijs moet voor iedereen toegankelijk zijn. Alhoewel een aantal scholen voornemens zijn hun EIO-aanbod uit te breiden naar de lagere niveaus zijn ze concreet veelal nog niet actief in het ontwikkelen van vmbo-gericht EIO-onderwijs. Op dit gebied liggen nog heel wat uitdagingen.

Uitwisselingen

Het is bekend dat uitwisselingen met buitenlandse studenten een positief effect kunnen hebben op de prestaties van leerlingen. Prins (1997) erkende al de meerwaarde van uitwisselingen voor de persoonlijke groei. Uit onderzoek van Oonk in 2004 en 2006 blijkt dat uitwisselingen uiteindelijk tot meer kennis over het land van uitwisseling leiden. Leerlingen die uitwisselen laten ook een toename zien in hun kennis over de EU. De toename van de vaardigheid in moderne vreemde talen (spreken en luisteren) is het meest succesvol. De meeste winst is te behalen bij Frans en Duits en minder bij Engels. Oonk (2004) vond de grootste leerwinst voor vwo-leerlingen, gevolgd door havo- en vmbo-leerlingen. Er werd geconcludeerd dat leerlingen die bij uitwisselingen betrokken zijn een grotere leerwinst behalen dan leerlingen die dat niet zijn. Verder werd geconcludeerd dat leerlingen die bij uitwisselingen betrokken zijn zich ook meer betrokken voelen bij Europa.

Ook de geïnterviewde coördinatoren geven aan dat er vooral indirect bewijs is dat een verblijf in het buitenland effect heeft. Het gaat voornamelijk om een effect op het type en de aard van het werk op termijn, de taalvaardigheid, kennis over het land en houding tegenover het land en de inwoners.

Kenniscomponenten

Naast een meerwaarde voor c.q. het effect dat EIO heeft op het gedrag en de houding van leerlingen levert EIO natuurlijk een belangrijke bijdrage aan de kennis over de Europese integratie, de talen en volken in Europa, haar recente geschiedenis, en haar plaats binnen globalere internationale ontwikkelingen. Door de verwerking van dergelijke concepten in het lesmateriaal (hetzij in een losstaand vak, een module of crosscurriculair) worden leerlingen vertrouwd met:

- De wordingsgeschiedenis en de huidige betekenis van de Europese Unie;
- De instellingen van de Europese Unie en de betekenis, werkwijze en tekortkomingen van deze instellingen, die een weerslag zijn van de tegenstelling tussen de nationale en supranationale belangen (vergeleken met bijvoorbeeld de geschiedenis van Nederland;
- De gevolgen van de EU voor het eigen bestaan;

- De voor- en nadelen van een uitbreiding van de Europese Unie en de stand van zaken daarbij;
- Het verschil tussen politieke en economische Europese eenwording;
- De relatie tussen Europa, de NAVO en andere Noord-Atlantische samenwerkingsverbanden;
- De geografie, geschiedenis, cultuur en het onderwijssysteem van Europa in het algemeen en van enkele Europese landen in het bijzonder (bijvoorbeeld via ICT projecten of uitwisselingen). Daarnaast een basiskennis van dezelfde elementen op wereldniveau.

Met de feitelijke kennis kunnen leerlingen vervolgens met voorbeelden zaken als het globaliseringsproces of de Europese integratie omschrijven, begrijpen en toelichten (bijvoorbeeld handelsstromen, internationale bedrijven, arbeidsmigratie, terrorisme, toerisme).

Verbetering van de kennis over en de houding ten opzichte van Europa is op wat langere termijn goed voor de concurrentiepositie van Nederland. Voor deelname aan de internationale markt is namelijk een hoogopgeleide beroepsbevolking nodig die beschikt over internationale kennis en vaardigheden. Ook ten aanzien van de sociaal-culturele noodzaak - het inspelen op de multi-etnisering van de samenleving – heeft EIO een meerwaarde volgens velen. Intercultureel begrip is essentieel voor het bevorderen van een kenniseconomie en sociale cohesie. Om het samenleven tussen verschillende bevolkingsgroepen mogelijk te maken zijn interculturele kennis en vaardigheden nodig. Concreet zijn er op de ELOS-scholen diverse projecten ontwikkeld en uitgevoerd die ingaan op zaken als de multi-culturele samenleving, tolerantie en discriminatie. Of hiermee ook daadwerkelijk progressie is geboekt (bijvoorbeeld minder pesterijen, minder vooroordelen, en dergelijke) is voor veel ELOS-scholen nog niet duidelijk. De verwachting is dat dergelijke processen meer tijd nodig hebben.

4.5.2. Betrokkenheid en houding van en meerwaarde voor docenten

Op alle scholen wordt het idee van ELOS en de concretisering daarvan onderschreven door de meeste docenten. Op elke school zijn er echter ook een aantal docenten dat nog helemaal geen idee heeft waar EIO op gericht is, of wat ervan verwacht zou kunnen worden. Hierbij bestaan grote verschillen tussen docenten die bij EIO zijn betrokken (meestal de talen en de zaakvakken) en de overige docenten. Grofweg kan gezegd worden dat de meerderheid van de docenten van bètavakken geheel niet of in zeer geringe mate betrokken is bij EIO.

Betrokkenheid

Nut en noodzaak van EIO-activiteiten wordt volgens de coördinatoren door het gros van de EIO-betrokken docenten onderschreven. De betrokkenheid is, wellicht na een aanloopfase waar gewend moest worden aan nieuwe structuren en curricula, hoog te noemen. Binnen de vaksecties is er voornamelijk discussie over de wijze waarop EIO zou moeten worden vormgegeven. In de aanloopfase is er tussen en met de betrokken docenten flink gediscussieerd over wat er nu precies onder EIO valt of zou moeten vallen,

en hoe dit zou moeten worden geconcretiseerd. Vervolgens hebben veel docenten zich afgevraagd welke reguliere lesstof en taken er zouden verdwijnen (wat in sommige gevallen tot strubbelingen heeft geleid). Een andere vraag waarmee men op een deel van de scholen heeft geworsteld is die van de wijze waarop de EIO activiteiten onderdeel werden van hun taakopvatting. Veel docenten hebben hun bijdrage aan EIO in het begin opgevat als een extra belastende taak.

Globaal kan gezegd worden dat er binnen scholen sprake is van drie typen docenten betrokken bij EIO. Een eerste groep bestaat uit die docenten die vanaf de introductie het concept van EIO/ELOS volledig ondersteunen en zich daarna met hart en ziel sterk hebben gemaakt voor de concrete invulling daarvan. Inhoudelijk veranderde er voor deze docenten ook het minste. Een tweede groep, die waarschijnlijk het meest omvangrijk is, is die van de docenten die een overgangs- c.q. gewenningsproces hebben doorgeemaakt. Bij deze groep is voor het overgrote deel sprake van een positieve ontwikkeling. Terwijl men in het begin nog argwanend of afwachtend was is het voor deze docenten na een heldere taakstelling, een inbedding in oude lesmethoden, en enkele jaren concrete ervaring met EIO, in toenemende mate duidelijk wat de doelstellingen en het nut van EIO is voor de leerling en welke bijdrage zij daar zelf aan kunnen leveren. Met name op scholen waar sprake is van vooruitgang (verdere implementatie, eerste concrete resultaten bij leerlingen) valt op te merken dat de motivatie onder docenten groeit. De kleine derde groep docenten is van het begin af aan negatief over EIO; men vindt het inhoudelijk niets, men ziet de voordelen voor de leerlingen niet; zien ook geen voordelen voor henzelf; vatten hun bijdrage alleen maar op als een extra last; et cetera. Deze groep is zeer klein, maar het idee bestaat dat op elke school wel één of enkele docenten aanwezig zijn die deze kritische houding uitdragen.

Meerwaarde

In het algemeen geven zowel de coördinatoren als de docenten op de ELOS-scholen aan dat het concept van ELOS heel goed aansluit bij de heersende ontwikkelingstrends in het huidige onderwijs. EIO/ELOS is de inhoud voor de nieuw ontwikkelde structuur/ 'internationale' didactiek van de school. Door ELOS is er meer samenhang en meer vaart in de ontwikkeling in de gehele school. Scholen die vooruitgang geboekt hebben, geven aan dat ELOS de motivatie van docenten en leerlingen verhoogt.

Het overgrote deel van de docenten ervaart volgens de coördinatoren EIO na deze pilot-fase als een positieve ontwikkeling, met niet alleen meerwaarde voor de leerlingen (zie hierboven) maar ze hebben ook vaak het idee dat het henzelf iets oplevert. Genoemd worden bijvoorbeeld:

- inspiratie opdoen bij collega's in buitenland;
- meer afwisseling in taken;
- zelf nieuwe ervaringen opdoen;
- meer vrijheid in ontwikkelen van lesmethoden en –materiaal;
- meer eigen kennis en ervaringen op EIO-gebied;
- motivatiebevorderende activiteiten;
- meer arbeidskansen (doorstroom naar coördinator of andere functie binnen onderwijsveld)

- beter netwerk (partnerscholen, ELOS-collega's etc.);
- professionalisering op eigen vakgebied;
- verder uitbreiding van de collegialiteit en teamsfeer.

Ondanks deze voordelen geven de docenten verschillende aspecten van het EIO-onderwijs op hun school aan die volgens hen verbeterd zouden kunnen worden (tabel 4.4).

Tabel 4.4 Punten ter verbetering van het EIO-onderwijs volgens docenten

	onderbouw (n= 43)		vmbo-4 (n=7)		havo/vwo 5 (n=23)	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Betere voorlichting Europese ontwikkelingen	30%	70%	17%	83%	26%	74%
Betere voorlichtingen over overige internationale ontwikkelingen	9%	91%	0%	100%	13%	87%
Betere voorlichting over internationaliseringsbeleid overheid	19%	81%	0%	100%	9%	91%
Meer materialen en lesmethoden	42%	58%	50%	50%	26%	74%
Betere materialen en lesmethoden	28%	72%	34%	66%	26%	74%
Aanvullende training onderwijsmethoden	35%	65%	34%	66%	48%	52%
Aanvullende training kennis en vaardigheden	35%	65%	17%	83%	36%	64%
Meer samenwerking docenten/vakgebieden	23%	77%	50%	50%	30%	70%
Meer onderwijstijd voor EIO	35%	65%	50%	50%	30%	70%
Meer mogelijkheden voor speciale projecten	14%	86%	17%	83%	22%	78%

Kennis en vaardigheden

De meeste coördinatoren geven aan dat de betrokken docenten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om EIO-onderwijs te verzorgen. In veel gevallen worden de EIO-lesstof en activiteiten verzorgd door docenten die al ruime ervaring hadden met internationalisering of binnen de zaakvakken al ruime aandacht aan internationale en Europese ontwikkelingen besteedden. Dit neemt niet weg dat scholing en training op de meeste scholen wel degelijk gewenst is. Bij de aangedragen verbeterpunten gaat het met name om de wens om aanvullende training op het gebied van onderwijsmethoden, kennis en vaardigheden (tabel 4.4). In circa een vijfde van de ELOS-scholen volgen op dit moment één of meerdere docenten en aspirant coördinatoren een opleiding om hun coördinatietaken en inhoudelijke kennis over EIO te vergroten. Daarbij bestaat bij meerdere respondenten het idee dat er wellicht naar kan worden gestreefd om een basiscompetentie voor docenten in te voeren. Dit zou dan moeten samengaan met de nastreving van duidelijke eindtermen op basis van het CFEC. Met andere woorden: 'dit moeten de leerlingen in voldoende mate beheersen en dit is de gangbare manier om hier als docent mee om te gaan (waarbij nog wel een zekere vrijheid moet worden gegarandeerd voor de uiteindelijke invulling)'.

Het EIO-onderwijs zou volgens de docenten verder baat hebben bij meer en betere materialen en lesmethoden; dat geldt met name voor de onderbouw- en vmbo-4 docenten.

Verder geeft een groot deel van de docenten aan dat er gewoonweg meer onderwijstijd voor EIO zou moeten komen. Enkele docenten merken daarbij echter op dat dit wel moet samengaan met het behoud van de onderwijstijd voor reguliere (verplichte) vakken en met een goede/betere samenwerking met niet-EIO gerichte docenten.

Samenwerking

De samenwerking met en tussen docenten als het gaat om EIO-activiteiten kan op de meeste scholen als voorzichtig positief worden omschreven. Natuurlijk botsen collega's wel eens als het gaat om de inhoudelijke invulling van de leerstof, de methoden waarmee deze leerstof moet worden aangeleerd et cetera. Dergelijke drempels komt men echter bij veel onderwijsinnovaties tegen. Belangrijk is volgens betrokkenen dat 'de neuzen van het grootste deel van de betrokken personeelsleden dezelfde kant op staan'. Goede samenwerking is echter ook afhankelijk van beschikbare materialen, faciliteiten en voldoende tijd, en van inhoudelijke ondersteuning. De samenwerking met of tussen docenten die EIO ervaren als een extra taak, met extra rompslomp - waarvan het nut ook nog eens niet wordt ingezien - wordt natuurlijk extra bemoeilijkt. Het overgrote deel van de betrokken docenten kan echter uitstekend met elkaar samenwerken.

5. EIO-competenties van ELOS-leerlingen

In dit hoofdstuk staat de tweede onderzoeksvraag centraal: In hoeverre doen leerlingen op ELOS-scholen kennis op over Europa en verandert hun houding jegens Europees burgerschap? Daartoe wordt in paragraaf 5.1 beschreven in hoeverre de kennis van leerlingen in de onderbouw afwijkt van de kennis van leerlingen in de bovenbouw op ELOS-scholen. In paragraaf 5.2 wordt vergeleken in hoeverre leerlingen in de bovenbouw van ELOS-scholen verschillen van onderbouwleerlingen ten aanzien van hun vaardigheden, attitudes, en de activiteiten waaraan zij hebben deelgenomen. In paragraaf 5.3 ten slotte staan de taalcompetenties van onder- en bovenbouwleerlingen centraal.

5.1 Kennis met betrekking tot EIO in onder- en bovenbouw

Om na te gaan in hoeverre de kennis van leerlingen over EIO zich ontwikkelt, is per schooltype nagegaan wat de gemiddelde verschillen tussen de onderbouw en bovenbouw klassen zijn. In paragraaf 5.1.1 worden de gevonden 'absolute' verschillen weergegeven. In paragraaf 5.1.2 wordt voor het vwo nagegaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen onder- en bovenbouwleerlingen wanneer gecontroleerd wordt voor (verschillen in) achtergrond van leerlingen en hun thuissituatie. Tevens wordt hierin nagegaan in hoeverre andere competenties van leerlingen samenhangen met hun kennis over EIO.

5.1.1 Beschrijvende statistieken

In tabel 5.1 is het percentage goede antwoorden op de EIO-toets voor leerlingen in het vmbo, havo en vwo weergegeven. Voor vmbo leerlingen werd geen significant verschil in kennis geobserveerd tussen leerjaar 2 en leerjaar 4. Voor zowel havo als vwo werd wel een dergelijk verschil in kennis gemeten tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5.

Tabel 5.1 Percentage goede antwoorden op de kennistoets naar schooltype

Schooltype	Leerjaar	<i>n</i>	gemiddelde	standaard deviatie	minimum	maximum
Vmbo	Leerjaar 2	113	60 %	10.86	30 %	85 %
	Leerjaar 4	92	66 %	10.39	36 %	85 %
Havo	Leerjaar 2	142	68 %	10.75	43 %	89 %
	Leerjaar 5 †	52	80 %	8.44	57 %	94 %
Vwo	Leerjaar 2	337	70 %	10.92	28 %	96 %
	Leerjaar 5 †	336	80 %	7.97	49 %	98 %

† Verschil tussen leerjaar 2 en leerjaar 4/5 is significant ($p < .05$)

Door het beperkt aantal vmbo en havo klassen dat aan het onderzoek heeft deelgenomen, is het moeilijk vergelijkingen te maken tussen de verschillende schooltypen. Niettemin lijkt het erop dat leerlingen in de tweede klas van havo en vwo al over een betere kennis over EIO beschikken dan leerlingen in het vmbo.

Tabel 5.2 Gemiddelde scores* op onderdelen van de kennistoets voor leerlingen naar schooltype en onderbouw/bovenbouw

	vmbo						havo						vwo					
	Leerjaar 2			Leerjaar 4			Leerjaar 2			Leerjaar 5			Leerjaar 2			Leerjaar 5		
	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)	<i>n</i>	<i>gem</i>	(<i>se</i>)
Basiskennis van geografie en een algemeen idee van de Europese historie	113	7.11	(.24)	92	7.79	(.26)	142	7.00	(.24)	52	8.72	(.31)	337	7.77	(.13)	36	9.14	(.09)
Kennis van de diversiteit binnen Europa	113	5.75	(.24)	92	5.83	(.25)	142	6.41	(.19)	52	7.00	(.32)	337	6.49	(.13)	36	7.12	(.13)
Begrip van concepten als democratie en burgerschap, en de internationale verklaringen waarin deze zijn vastgelegd	113	6.01	(.14)	92	6.96	(.16)	142	6.59	(.12)	52	8.01	(.18)	337	7.22	(.07)	36	8.38	(.05)
Goed begrip van de structuur en doelen van Europese en internationale organisaties (in onderling verband)	113	7.20	(.31)	92	6.92	(.32)	142	7.89	(.24)	52	8.46	(.27)	337	7.81	(.15)	36	8.38	(.13)
Kennis van de Europese Unie en inzicht in de invloed en werkwijze van de Europese Unie	113	5.64	(.14)	92	6.08	(.14)	142	6.53	(.11)	52	7.74	(.13)	337	6.50	(.07)	36	7.66	(.06)
<i>Europese instituties</i>	113	7.30	(.24)	92	7.69	(.22)	142	8.45	(.14)	52	8.56	(.24)	337	7.98	(.12)	36	8.87	(.09)
<i>Europese integratie</i>	113	4.37	(.18)	92	4.79	(.21)	142	5.72	(.18)	52	6.88	(.23)	337	5.54	(.10)	36	6.73	(.09)
<i>Europese wetgeving</i>	113	6.64	(.22)	92	6.77	(.25)	142	6.71	(.21)	52	8.22	(.23)	337	7.12	(.13)	36	7.99	(.10)
<i>Economische aspecten van Europese samenwerking</i>	113	5.22	(.37)	92	6.14	(.39)	142	6.62	(.31)	52	8.37		337	6.54	(.19)	36	8.13	(.16)

* De gemiddelde scores zijn voor elk van de onderdelen van de toets weergegeven op een schaal van 0 tot en met 10. Aangezien de verschillende onderdelen niet betrouwbaar gemeten konden worden zijn de weergegeven waarden slechts indicatief voor het gemiddeld niveau van leerlingen binnen elk van de schooltypen. Om die reden zijn ook geen significantietoetsen uitgevoerd naar verschillen tussen leerjaren.

Uit tabel 5.2 komt naar voren dat leerlingen in de bovenbouw meer kennis lijken te hebben op de verschillende deelterreinen dan leerlingen in de onderbouw. Voor het vwo lijkt dit te gelden voor elk van de kennisgebieden. Havo-leerlingen in de bovenbouw lijken vooral meer kennis dan hun medeleerlingen in de onderbouw te hebben op drie terreinen: (1) basiskennis van geografie en een algemeen idee van de Europese historie; (b) begrip van concepten als democratie en burgerschap, en de internationale verklaringen waarin deze zijn vastgelegd; en (c) kennis van de Europese Unie en inzicht in de invloed en werkwijze van de Europese Unie. Tabel 5.2 indiceert dat op het terrein van diversiteit in Europa en het begrip van leerlingen ten aanzien van de doelen en de structuur van Europese en internationale instituties mogelijk geen (grote) verschillen tussen havo onder- en bovenbouwleerlingen bestaan.

5.1.2 Verschillen in kennis tussen onder- en bovenbouwleerlingen

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil in kennis is tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met een toename in kennis. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –vaardigheden, attitudes en gedrag van leerlingen- die samenhangen met de kennis over EIO. In tabel 5.3 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun score op de EIO-toets weergegeven. In leerjaar 2 is de gemiddelde score voor vwo leerlingen 32.90 punten. Elk leerjaar is er een gemiddelde toename in de toetsscore van vwo-leerlingen van 1,64 punten, hetgeen maakt dat leerlingen in 5 vwo gemiddeld ongeveer 4.93 punten hoger scoren ($m = 37.83$) dan leerlingen in 2-vwo. Dat komt grofweg overeen met het goed beantwoorden van bijna 5 vragen extra in de toets.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), zoals het geslacht en de gezinssituatie van de leerling, blijft het significante verschil in kennis tussen leerlingen in de onderbouw en leerlingen in de bovenbouw bestaan. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijken zowel het geslacht en de leeftijd van leerlingen, als het geloof en de herkomst voor een deel met de kennis over EIO samen te hangen. Meisjes behalen relatief een lagere score op de EIO-toets dan jongens. Verder blijkt dat de oudere leerlingen binnen een bepaald leerjaar het gemiddeld slechter doen op de EIO-toets dan de jongere leerlingen. Voor het geloof van leerlingen werd geen verband gevonden met EIO-kennis, behalve voor leerlingen met een ‘ander geloof’. Deze leerlingen, die zich niet in de eerste plaats als rooms-katholiek, protestant-christelijk of moslim beschouwen maar zichzelf wel gelovig achten, halen gemiddeld een lagere score op de EIO-toets dan leerlingen die zich als niet-gelovig zien. Wanneer leerlingen meer praktiserend zijn in hun geloof (los van het geloof dat zij aanhangen) beschikken zij juist gemiddeld over meer EIO-kennis.

Tabel 5.3 Verschil in kennis over Europa tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	ee	B	se	B	se
Constante	29.62	.44	27.09	1.48	30.06	5.11	15.49	6.76	27.72	1.16
Leerjaar	1.64	.12	1.74	.17	1.69	.17	1.04	.48	1.70	.13
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			- 1.94	.51	- 2.08	.52	- .48	1.05	- .67	.29
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			- .10	.04	- .11	.05	- .10	.09	- .07	.04
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			.40	.62	.27	.63	- .17	1.21		
Protestant-christelijk			- .62	1.15	- .65	1.17	- .13	2.24		
Anders gelovig			- 2.92	1.25	- 3.00	1.26	- 1.04	3.63	- 3.41	.89
Praktiserend gelovig			.54	.26	.57	.27	.59	.53		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			.17	1.11	- .35	1.23	- 5.68	2.72		
Andersoortig gezin			- .23	.94	- .43	.96	2.91	2.03		
Opleiding moeder			.34	.40	.29	.42	- .28	.88		
Opleiding vader			.26	.40	.36	.42	1.50	.82		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.40	1.71	.80	1.73	- 7.36	5.65		
Ander land buiten Europa			- 2.07	1.54	- 2.33	1.56				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			1.03	1.78	1.17	1.78	- 4.87	3.46		
Ander land buiten Europa			4.56	2.26	4.71	2.27	- 3.23	4.94		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			- 4.42	2.25	- 4.92	2.26	3.44	7.73	- 2.72	.76
Aantal boeken thuis			.16	.21	.02	.22	- .06	.47		
<i>Thuis klimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					- 3.21	4.95				
abonnement op krant					- 1.20	.69	- 2.02	1.48		
naslagwerken					.59	.90	1.29	1.71		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.65	.45	.54	1.15		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					- .12	.46	.28	1.10		
<i>Activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen							- 1.41	2.06		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							11.15	4.78		
Contact leggen met mensen in het buitenland							- .38	1.05		
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							- .16	.94		
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							1.30	.91	.78	.33
Visie op eigen toekomst in internationale context							.24	.62		
Taalvaardigheid Engels							- .54	.92		
Taalvaardigheid Duits/Frans							.06	.69		

Datzelfde geldt voor de herkomst van de vader van de leerlingen. Wanneer de vader van een leerling buiten Europa, en niet in Suriname, de Antillen, Turkije of Marokko geboren is, dan is de kans groot dat deze leerling een hogere EIO-toetsscore heeft behaald. Voor een deel van deze leerlingen geldt echter dat beide ouders uit een ander land afkomstig zijn. In de analyses wordt tevens een relatief hoge (niet-significante) negatieve regressiecoëfficiënt gevonden voor de herkomst van de moeder uit een ander land. Bovendien wordt een negatief effect op de EIO-kennis gevonden voor leerlingen van wie beide ouders uit het buitenland afkomstig zijn. Deze beide 'buigen' het positieve effect voor de herkomst van de vader voor een deel van de leerlingen om in een negatief effect op de kennis over EIO.¹¹

In model 3 is voor zowel achtergrondkenmerken als het thuisklimaat van leerlingen gecorrigeerd. Correctie voor de mate waarin thuis een internetaansluiting, een abonnement op een krant en naslagwerken aanwezig zijn, en of beide ouders geïnteresseerd zijn in politieke en sociale onderwerpen, leidt niet tot noemenswaardige verschuivingen ten opzichte van model 2.

In model 4 zijn de overige competenties van leerlingen aan het analysemodel toegevoegd, om na te gaan of deze competenties mogelijk als voorspellers voor de behaalde EIO toetsscore kunnen worden beschouwd. Uit de resultaten blijkt dat de overige EIO-competenties niet significant samenhangen met de kennis over EIO bij vwo leerlingen. De enige uitzondering hierop vormt de mate waarin leerlingen deelnemen aan discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen. Naarmate leerlingen meer actief deelnemen aan debatten en discussies over Europese en andere internationale kwesties, en met leerlingen uit andere landen meningen over Europese en andere internationale kwesties uitwisselen, hebben zij gemiddeld ook meer kennis over EIO.

Na het opnemen van overige EIO-competenties blijken het geloof van leerlingen en de religieuze beleving niet meer significant met de kennis van leerlingen over EIO samen te hangen. Datzelfde geldt voor de herkomst van de vader, en het feit of beide ouders al dan niet uit het buitenland afkomstig zijn. Opvallend is dat het teken van beide factoren verandert na controle voor overige EIO-competenties van leerlingen. Dit kan enerzijds als indicatie worden opgevat voor het feit dat de verschillende herkomstvariabelen nauw met elkaar samenhangen, en elkaar gedeeltelijk compenseren. Anderzijds is het ook een indicatie voor de instabiliteit van de gevonden effecten voor de afzonderlijke herkomstvariabelen. Door controle voor met name het taalniveau van leerlingen heeft de analyse in model 4 betrekking op een geringer aantal leerlingen dan in model 3. Dit veroorzaakt in belangrijke mate de gevonden verschuivingen in effecten. De samenhang tussen eenoudergezinnen en de kennis over EIO in model 4 moet ook in dit licht worden geïnterpreteerd. Het verschil in EIO-kennis tussen 2 vwo en 5 vwo blijft ook in model 4 bestaan. Gecorrigeerd voor de achtergrond van de leerlingen, hun thuissituatie en hun overige EIO-competenties, is het verschil tussen beide leerjaren gemiddeld ongeveer 3.1 punten op de EIO-toets, ten gunste van de leerlingen in 5 vwo.

¹¹ Geboorte van vader in een ander land ($r = .61$) is significant gerelateerd aan het feit dat beide ouders in het buitenland zijn geboren.

In model 5 zijn alleen de significante factoren uit de voorgaande modellen opgenomen. Uit de resultaten blijkt dat het leerjaar van leerlingen, ook wanneer niet-significante factoren buiten de analyses gelaten worden, significant samen hangt met de EIO-kennis van leerlingen. Het gemiddelde verschil tussen 2-vwo leerlingen en 5-vwo leerlingen is zelfs iets groter dan het absolute verschil zoals gevonden in model 1.

Er wordt een negatief effect gevonden op kennis over EIO voor de herkomst van de ouders. Leerlingen wiens beide ouders in het buitenland geboren zijn behalen gemiddeld (aangenomen dat zij op de overige aspecten niet verschillen) een lagere score op de EIO-toets van 2.7 punten, hetgeen betekent dat zij gemiddeld bijna drie vragen minder goed beantwoorden. Verder blijkt er een samenhang te bestaan tussen het geslacht en de leeftijd van leerlingen enerzijds en kennis over EIO anderzijds, overeenkomstig de bevindingen uit model 2 en 3. Datzelfde geldt voor leerlingen die zich niet in de eerste plaats als rooms-katholiek, protestant-christelijk of moslim beschouwen maar zichzelf wel gelovig achten. Zij hebben gemiddeld minder kennis over EIO dan niet-gelovige leerlingen.

5.2 Gedrag, activiteiten, houdingen en vaardigheden met betrekking tot EIO

Om na te gaan in hoeverre het gedrag, de activiteiten, houdingen en vaardigheden van leerlingen zich met betrekking tot EIO ontwikkelen, is per schooltype nagegaan wat de verschillen tussen de leerlingen in de onder- en bovenbouw zijn. In paragraaf 5.2.1 worden de geobserveerde verschillen weergegeven. In paragraaf 5.2.2 wordt voor het vwo nagegaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen onder- en bovenbouwleerlingen wanneer gecontroleerd wordt voor (verschillen in) achtergrond van leerlingen en hun thuissituatie. Tevens wordt hierin nagegaan in hoeverre andere competenties van leerlingen samenhangen met EIO-activiteiten van leerlingen, en met de kennis, vaardigheden en attitudes van leerlingen ten aanzien van EIO-aspecten.

5.2.1 Beschrijvende statistieken

In tabel 5.4 is weergegeven in hoeverre leerlingen deelnemen aan uitwisselingen en aan discussies met mensen in het buitenland, vaardig zijn in het contact leggen met buitenlandse leerlingen en in het organiseren van uitwisselingen, aandacht hebben voor culturele verschillen tussen Europese landen en al dan niet positief staan tegenover een toekomstige opleiding of toekomstig werk in een ander Europees land.

Uit tabel 5.4 komt naar voren dat er significante verschillen bestaan tussen leerlingen in de tweede en de vijfde klas van het vwo voor elk van de geconstrueerde schalen, met uitzondering van de aandacht van leerlingen voor culturele verschillen tussen landen. Leerlingen in 5 vwo wisselen verhoudingsgewijs vaker informatie uit met leerlingen in het buitenland over onderwerpen die hen zelf bezighouden dan leerlingen in 2 vwo. Ook maken 5 vwo-ers over het geheel genomen vaker plannen om een partnerschool in het buitenland te bezoeken, ontvangen zij vaker leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij hen op school en/of voeren zij samen met leerlingen van een buitenlandse partner-

school een project uit. Daarnaast nemen leerlingen in 5 vwo vaker deel aan discussies over internationale kwesties met mensen uit het buitenland.

Hetzelfde geldt voor de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met (jongeren in) het buitenland, en het kunnen organiseren van uitwisselingsactiviteiten. Jongeren in 5 vwo zijn goed in staat om via e-mail, chatboxes, forums of andere elektronische communicatiemiddelen in contact te komen met mensen in het buitenland. Dat geldt weliswaar ook voor leerlingen in 2 vwo, maar zij achten zichzelf daarin minder bedreven dan leerlingen uit 5 vwo. Leerlingen in het vwo zijn relatief minder vaardig waar het het regelen en coördineren van internationale activiteiten betreft, inclusief het omgaan met problemen die zich daarbij kunnen voordoen. Ook hier geldt echter dat deze vaardigheden, in vergelijking met onderbouwleerlingen in het vwo, sterker ontwikkeld zijn bij leerlingen uit 5 vwo.

Leerlingen in de bovenbouw van het vwo hebben ook een meer positieve houding ten opzichte van het volgen van een opleiding in een ander Europees land, of het werken in een ander land. Waar het gaat om respect voor mensen uit andere Europese landen, en het inzicht dat het gedrag van mensen uit andere culturen voort kan komen uit andere waarden- en normen-systemen, worden geen verschillen tussen leerlingen uit de onderbouw en de bovenbouw van het vwo gevonden.

Voor havo-leerlingen worden grotendeels vergelijkbare resultaten gevonden. In tegenstelling tot leerlingen in het vwo, nemen havo-5 scholieren niet vaker deel aan discussies over internationale kwesties dan leerlingen in 2 havo. De resultaten van leerlingen in de bovenbouw havo zijn echter gebaseerd op enkele klassen, zodat voorzichtigheid bij het trekken van conclusies op basis hiervan op zijn plaats is.

Dat geldt ook voor het vmbo, waar slechts vier klassen aan het onderzoek deelnamen. Opvallend is dat voor het vmbo alleen verschillen tussen leerjaar 2 en leerjaar 4 voor de deelname aan activiteiten worden gevonden. Voor de EIO-vaardigheden (contact leggen met mensen in het buitenland en organiseren van uitwisselingsactiviteiten) en attitudes (aandacht voor culturele verschillen tussen landen en de visie op de eigen toekomst in internationale context) zijn geen verschillen tussen leerlingen in 2 en 4 vmbo gevonden.

5.2.2 Verschillen tussen onder- en bovenbouwleerlingen

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil in activiteiten, vaardigheden en attitudes is tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met een toename hierin. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren – kennis en taalvaardigheden van leerlingen – die samenhangen met de EIO-activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen. Voor elk van de onderscheiden activiteiten, vaardigheden en attitudes worden de uitkomsten hiervan onderstaand beschreven.

Tabel 5.4 Deelname aan activiteiten door leerlingen, en vaardigheden en attitudes van leerlingen naar schooltype en onderbouw/bovenbouw

	vmbo						havo						vwo					
	Leerjaar 2			Leerjaar 4			Leerjaar 2			Leerjaar 5			Leerjaar 2			Leerjaar 5		
	<i>n</i>	gem	(se)	<i>n</i>	gem	(se)	<i>n</i>	gem	(se)	<i>n</i>	gem	(se)	<i>n</i>	gem	(se)	<i>n</i>	gem	(se)
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen *	110	1.13	(.02)	91	1.24	(.04)	140	1.09	(.01)	52	1.27	(.05)	358	1.33	(.02)	313	1.48	(.02)
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen *	108	1.07	(.02)	91	1.16	(.04)	141	1.05	(.01)	52	1.03	(.02)	359	1.07	(.01)	313	1.21	(.02)
Contact leggen met mensen in het buitenland **	110	2.98	(.06)	91	3.12	(.08)	139	2.99	(.05)	52	3.26	(.07)	358	3.12	(.03)	314	3.29	(.03)
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten **	106	2.41	(.07)	91	2.41	(.09)	141	2.23	(.05)	52	2.52	(.10)	357	2.41	(.03)	314	2.62	(.04)
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen **	109	3.06	(.07)	90	2.86	(.10)	138	3.05	(.06)	52	3.08	(.09)	353	3.34	(.03)	311	3.42	(.03)
Visie op eigen toekomst in internationale context **	110	2.16	(.09)	88	2.20	(.10)	138	2.20	(.07)	52	2.58	(.12)	353	2.45	(.05)	308	2.65	(.05)

* Gemeten op een 2-puntsschaal lopend van 1 tot en met 2, waarbij hogere waarden aangeven dat een groter percentage leerlingen hieraan heeft deelgenomen.

** Gemeten op een 4-puntschaal, lopend van 1 tot en met 4, waarbij hogere waarden aangeven dat leerlingen gemiddeld betere vaardigheden of een meer positieve houding hebben.

Tabel 5.5 Verschil in deelname aan uitwisselingen tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	1.23	.03	.87	.12	.19	.42	.36	.45	.58	.09
Leerjaar	.05	.01	.05	.01	.05	.01	.08	.03	.10	.02
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.10	.04	.10	.04	.15	.06		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			.01	.00	.01	.00	.00	.01		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			.09	.05	.09	.05	-.01	.08		
Protestant-christelijk			.08	.09	.10	.10	.14	.14		
Anders gelovig			.05	.11	.04	.11	.22	.23		
Praktiserend gelovig			.02	.02	.02	.02	.05	.03		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			-.09	.10	-.05	.11	-.36	.18		
Andersoortig gezin			.06	.08	.07	.08	.09	.13		
Opleiding moeder			.09	.03	.08	.04	.06	.06		
Opleiding vader			-.02	.03	-.02	.03	-.06	.05		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.06	.14	.03	.14	-.45	.36		
Ander land buiten Europa			.06	.14	.09	.13				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.23	.15	.24	.14	.28	.22		
Ander land buiten Europa			-.10	.19	-.03	.19	-.12	.32		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			.03	.18	.03	.19	-.30	.50		
Aantal boeken thuis			.01	.02	.01	.02	.01	.03		
<i>Thuis klimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					.59	.40				
abonnement op krant					-.05	.06	.05	.10		
naslagwerken					.12	.07	.13	.11		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.05	.04	.12	.08		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					-.01	.04	-.11	.07		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							-.01	.01		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							.69	.31	.48	.08
Contact leggen met mensen in het buitenland							-.07	.07		
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							.10	.06		
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							.02	.06		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.06	.04	.06	.02
Taalvaardigheid Engels							-.15	.06	-.07	.03
Taalvaardigheid Duits/Frans							-.00	.04		

Uitwisseling met leerlingen uit andere landen

In tabel 5.5 zijn de uitkomsten weergegeven van de analyse naar het effect van het leerjaar van vwo-leerlingen op de mate waarin zij bij uitwisselingen betrokken zijn. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun betrokkenheid bij uitwisselingen weergegeven. In 5-vwo zijn significant meer leerlingen betrokken bij uitwisselingen dan in 2-vwo, respectievelijk nemen leerlingen aan meer uitwisselingen deel. Uit tabel 5.6 wordt duidelijk dat het hierbij enerzijds gaat om een groter percentage leerlingen dat in 5-vwo aan één of meer uitwisselingen heeft deelgenomen (83%) dan in 2-vwo (63%). Bovendien hebben 5-vwo leerlingen in de meeste gevallen aan meer uitwisselingen deelgenomen dan leerlingen in 2-vwo. Bijna 2 op de 5 leerlingen (38%) in de bovenbouw heeft deelgenomen aan 4 of 5 (alle) uitwisselingsactiviteiten die in de vragenlijst aan leerlingen zijn voorgelegd. In de onderbouw geldt dit voor iets meer dan 1 op de 5 leerlingen (22%).

Tabel 5.6 Aantal uitwisselingen waaraan leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELO-scholen deelnemen

	Aantal uitwisselingen waaraan leerlingen deelnemen					
	geen n (%)	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)
Vwo 2	133 (37%)	74 (21%)	35 (10%)	38 (11%)	49 (14%)	28 (8%)
Vwo 5	84 (27%)	33 (10%)	34 (11%)	46 (15%)	62 (20%)	54 (18%)

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2) blijft het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan (tabel 5.5). Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijken uitsluitend het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau van de moeder van leerlingen samen te hangen met de mate waarin zij bij uitwisselingen betrokken zijn. Meisjes nemen relatief vaker aan uitwisselingen deel dan jongens. Datzelfde geldt voor de leerlingen die binnen hun leerjaar relatief het oudst zijn. Ook wordt een positieve samenhang tussen het opleidingsniveau van de moeder en de deelname aan uitwisselingen gevonden. Dit zou er op kunnen duiden dat leerlingen met een hogere sociaal-economische status vaker geneigd zijn, of vaker de mogelijkheden krijgen geboden, om aan uitwisselingsactiviteiten deel te nemen.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit model 3, waarin ook factoren met betrekking tot het thuisclimaat zijn opgenomen. Leerlingen in vwo 5 doen vaker mee aan uitwisselingen dan leerlingen in vwo 2, wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisclimaat. Ook uit deze analyse komt een significante relatie tussen het geslacht, de leeftijd en het opleidingsniveau van de moeder van leerlingen en hun betrokkenheid bij uitwisselingen naar voren. Van de toegevoegde klimaatfactoren blijkt geen van de factoren significant.

In model 4 zijn tevens de EIO-kennis en taalvaardigheid van leerlingen als verklarende factor opgenomen, als ook andere EIO-activiteiten waaraan leerlingen deelnemen, EIO-vaardigheden en attitudes ten aanzien van EIO. Ook bij controle voor deze factoren blijft een significant effect voor leerjaar bestaan. Opvallend in de uitkomsten van model 4 is dat het taalniveau van leerlingen voor Engels negatief samenhangt met de deelname aan uitwisselingen van leerlingen. Naarmate docenten het taalniveau van leerlingen lager inschatten nemen leerlingen meer deel aan uitwisselingsactiviteiten. Dit is opvallend aangezien (een groot deel van) de uitwisselingen in het Engels zal plaatsvinden. Tegelijkertijd is de deelname aan discussies over internationale kwesties positief gerelateerd aan de deelname aan uitwisselingen. Van de achtergrondfactoren hangen het opleidingsniveau van de moeder en de leeftijd van leerlingen niet langer significant samen met de deelname aan uitwisselingen. De positieve relatie tussen meisjes en uitwisselingen blijft echter intact; daarnaast wordt een negatieve relatie tussen leerlingen uit een-oudergezinnen en hun deelname aan uitwisselingen gevonden.

In model 5 zijn stapsgewijs niet-significante factoren uit de analyse verwijderd. Ook in dit model blijft het verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan. Voor het overige werden alleen significante effecten gevonden voor andere activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen. Evenals in model 4 is er sprake van een positieve relatie tussen deelname aan uitwisselingen en de deelname aan discussies over internationale kwesties met mensen in het buitenland, en van een negatieve relatie met taalvaardigheid Engels. Daarnaast komt een positieve relatie tussen de visie van leerlingen op hun eigen toekomst en de deelname aan uitwisselingen naar voren. Het lijkt het meest aannemelijk dat de attitude van leerlingen jegens Europese opleidingen en of werkkringen het gevolg is van de ervaringen opgedaan tijdens uitwisselingsactiviteiten.

Deelname aan discussies over internationale kwesties

In tabel 5.7 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen in het vwo betrokken zijn bij discussies over internationale kwesties. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun betrokkenheid bij discussies weergegeven. In 5 vwo zijn significant meer leerlingen bij discussies betrokken dan in 2 vwo en/of zijn leerlingen hier intensiever mee bezig. Uit tabel 5.8 komt naar voren dat ongeveer een kwart van leerlingen in 5 vwo zich in discussies met mensen uit andere landen mengt (26%); in 2 vwo is dit percentage ruim 2 maal zo gering (12%). Bovendien neemt een groot deel van de 5 vwo-ers die zich in discussies over internationale kwesties mengt daaraan regelmatig deel. In 2 vwo is dit nauwelijks het geval, en is de intensiteit van participatie geringer.

Tabel 5.7 Mate waarin leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen aan discussies over internationale kwesties deelnemen

	Deelname aan discussies over internationale kwesties		
	Niet deelgenomen	Gedeeltelijk deelgenomen	Regelmatig deelgenomen
Vwo 2	316 (88%)	34 (10%)	8 (2%)
Vwo 5	232 (74%)	35 (11%)	46 (15%)

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft het verschil in deelname tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt alleen de herkomst van de moeder samen te hangen met de mate waarin leerlingen bij discussies betrokken zijn. Leerlingen wiens moeder in een land buiten Europa geboren is, mengen zich relatief vaker in discussies over internationale kwesties.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit model 3, waarin ook factoren met betrekking tot het thuisklimaat zijn opgenomen. Leerlingen in vwo 5 doen vaker mee aan discussies dan leerlingen in vwo 2, wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisklimaat. De significante verklarende achtergrondvariabele uit model 2 – herkomst van de moeder – hangt ook in model 3 met de betrokkenheid van leerlingen bij discussies samen. In aanvulling wordt ook een significante relatie gevonden voor de interesse van de moeder in sociale en politieke onderwerpen met de deelname aan discussies door leerlingen.

In model 4 zijn tevens de EIO-kennis en taalvaardigheid van leerlingen als verklarende factor opgenomen, als ook andere EIO-activiteiten waaraan leerlingen deelnemen, EIO-vaardigheden en attitudes ten aanzien van EIO. Het gevonden verschil in betrokkenheid bij discussies tussen leerlingen in 2 vwo en 5 vwo blijkt niet langer significant. Dit wordt waarschijnlijk met name veroorzaakt door de samenhang tussen de deelname aan discussies door leerlingen en een deel van de (overige) activiteiten, vaardigheden en attitudes ten aanzien van EIO, met name de deelname aan uitwisselingen. Leerlingen die zich in discussies over internationale kwesties mengen zijn over het algemeen ook (vaker) bij uitwisselingsactiviteiten betrokken, en de deelname aan beide activiteiten neemt toe naarmate leerlingen in een hoger leerjaar zitten. Daardoor ‘absorbeert’ de deelname aan uitwisselingen een deel van het effect van leerjaar op de deelname aan discussies door leerlingen.

Opvallend is dat ook de EIO-kennis van leerlingen significant samenhangt met de deelname aan discussies door leerlingen. Ook voor de kennis van leerlingen over EIO geldt dat deze gemiddeld groter is onder leerlingen in 5 vwo dan onder leerlingen in 2 vwo. Tegelijkertijd geldt echter ook dat binnen beide leerjaren afzonderlijk de kans dat een leerling deelneemt aan uitwisselings-activiteiten groter is wanneer hij of zij ook meer kennis over EIO heeft.

In model 5, waarin alleen significante variabelen uit de vorige modellen zijn opgenomen, komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Voorspellers voor de deelname van leerlingen aan discussies over internationale kwesties vormen met name activiteiten en vaardigheden van leerlingen: (a) de deelname van leerlingen aan uitwisselingen; (b) de vaardigheden van leerlingen om contact te leggen met mensen in het buitenland; (c) de vaardigheden van leerlingen om uitwisselingen te organiseren; en (d) de taalvaardigheid van leerlingen in het Engels. Voor elk van deze activiteiten en vaardigheden wordt een positieve samenhang met de deelname aan discussies gevonden. Met deze activiteiten en vaardigheden in het analysemodel verdwijnt het positieve effect van leerjaar op deelname aan discussies, en verandert zelfs in een significant negatief effect. Ook voor de opleiding van de vader wordt in model 5 een klein significant negatief effect op de deelname aan discussies gevonden. Door de instabiliteit van achtergrondfactoren in de verschillende analysemodellen is het lastig dit op waarde te schatten.

Tabel 5.8 Verschil in discussies over internationale kwesties tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	.98	.03	.92	.10	.53	.34	.69	.16	.29	.11
Leerjaar	.04	.01	.04	.01	.04	.01	- .01	.01	- .05	.01
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.00	.03	.00	.04	- .01	.03		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			- .00	.00	- .00	.00	.00	.00		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			.07	.04	.07	.04	.02	.03		
Protestant-christelijk			- .04	.08	- .03	.08	- .03	.06		
Anders gelovig			.12	.09	.13	.09	- .05	.10		
Praktiserend gelovig			- .01	.02	- .01	.02	- .02	.01		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			.05	.08	- .02	.09	.24	.07		
Andersoortig gezin			.03	.06	.04	.06	- .03	.06		
Opleiding moeder			.02	.03	.00	.03	.01	.02		
Opleiding vader			- .01	.03	.00	.03	.02	.02	- .05	.02
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			- .02	.12	- .01	.12	.14	.15		
Ander land buiten Europa			.25	.11	.26	.11				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			- .14	.12	- .12	.12	- .10	.09		
Ander land buiten Europa			- .32	.18	- .28	.18	- .05	.13		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			.21	.16	.20	.16	.19	.20		
Aantal boeken thuis			.00	.01	- .01	.02	- .01	.01		
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					.34	.33				
abonnement op krant					- .04	.05	- .02	.04		
naslagwerken					.10	.06	- .04	.05		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.07	.03	.03	.03		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					- .06	.03	- .01	.03		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							.01	.00		
Uitwisselingen tussen leerlingen							.12	.05	.29	.05
Contact leggen met mensen in het buitenland							.03	.03	.06	.03
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							- .01	.03	.06	.03
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							- .04	.02		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.01	.02		
Taalvaardigheid Engels							- .01	.02	.12	.02
Taalvaardigheid Duits/Frans							.00	.02		

Tabel 5.9 Verschil in vaardigheid om contact te leggen met mensen in het buitenland tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	3.01	.05	2.52	.18	2.60	.63	1.84	.86	1.92	.10
Leerjaar	.06	.01	.08	.02	.08	.02	.05	.06		
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			-.05	.06	-.06	.06	.04	.13		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			.00	.01	.00	.01	.00	.01		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			.14	.08	.14	.08	-.06	.15		
Protestant-christelijk			.14	.14	.12	.14	.06	.28		
Anders gelovig			.01	.16	-.01	.16	.51	.45		
Praktiserend gelovig			-.02	.03	-.03	.03	-.03	.07		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			.02	.14	.08	.16	-.01	.36		
Andersoortig gezin			.27	.11	.24	.12	.17	.26		
Opleiding moeder			.07	.05	.07	.05	.03	.11		
Opleiding vader			.02	.05	.02	.05	.03	.11		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.08	.21	.10	.22	-.37	.72		
Ander land buiten Europa			.36	.19	.34	.20				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.22	.21	.22	.22	.55	.44		
Ander land buiten Europa			-.03	.28	-.03	.28	.75	.62	.33	.11
Beide ouders uit buitenland afkomstig			.06	.27	.03	.28	-1.78	.95		
Aantal boeken thuis			.03	.03	.03	.03	.09	.06		
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					-.08	.61				
abonnement op krant					-.08	.08	.14	.19		
naslagwerken					-.07	.11	-.04	.22		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.04	.06	.20	.14		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					.00	.06	-.24	.14		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							-.01	.02		
Uitwisselingen tussen leerlingen							-.27	.26		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							.70	.62	.17	.07
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							.19	.12	.32	.03
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							.10	.12		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.08	.08	.11	.02
Taalvaardigheid Engels							-.18	.11		
Taalvaardigheid Duits/Frans							-.01	.09		

Contact leggen met mensen in het buitenland

In tabel 5.9 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen in het vwo vaardig zijn in het leggen van contacten met jongeren in het buitenland. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun vaardigheid om contacten te leggen weergegeven. In 5 vwo zijn leerlingen hierin vaardiger dan in 2 vwo. Het gaat hierbij om een gradueel verschil: leerlingen in 5 vwo bezitten gemiddeld een vaardigheid van 3.29 op een schaal van 1 tot 4. Voor leerlingen in 2 vwo ligt dit op 3.12.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft dit verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan. Dit gemiddelde verschil tussen leerlingen in 2 en 5 vwo is wel iets groter dan het absolute verschil dat in model 1 werd gerapporteerd (0.25 tegenover 0.17), maar blijft beperkt. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt uitsluitend de gezinssituatie van leerlingen samen te hangen met de mate waarin zij bij uitwisselingen betrokken zijn. Leerlingen die uit een gezin afkomstig zijn waarin de ouders gescheiden zijn, maar met een nieuwe partner samenleven, blijken vaardiger in het leggen van contacten met jongeren in het buitenland dan leerlingen uit een twee-oudergezin. Onduidelijk is of hierbij sprake is van een inhoudelijk verband, en indien dit het geval is wat mogelijke redenen zouden kunnen zijn voor de gevonden samenhang.

In model 3 komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Ook wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisklimaat, blijken leerlingen in vwo 5 vaardiger in het leggen van contacten met het buitenland dan leerlingen in vwo 2. De in model 2 gevonden significante relatie tussen leerlingen in andersoortige gezinnen met hun vaardigheid om contact te leggen, blijft nagenoeg onveranderd wanneer het klimaat thuis in de analyses betrokken wordt. Van de toegevoegde klimaatfactoren hangt geen van de factoren significant samen met de vaardigheid om contacten met buitenlandse jongeren aan te knopen.

In model 4 zijn tevens de EIO-kennis en taalvaardigheid van leerlingen als verklarende factor opgenomen. Geen van deze factoren blijkt significant samen te hangen met de vaardigheid van leerlingen om contacten met buitenlandse jongeren aan te knopen. Opvallend is wel dat de eerder gevonden positieve relatie tussen leerjaar en contacten leggen niet langer significant is wanneer voor overige competenties van leerlingen wordt gecorrigeerd. Door deze hogere competenties bij leerlingen in vwo 5 wordt het effect van een extra leerjaar 'wegverklaard'. Ook voor de gezinssituatie van leerlingen wordt in model 4 niet langer een significant effect gevonden.

Model 5, waarin alleen significante variabelen uit de vorige modellen zijn opgenomen, bevestigt de sterke samenhang tussen een aantal EIO-competenties van leerlingen. Voorspellers voor de deelname van leerlingen aan discussies over internationale kwesties vormen met name activiteiten en vaardigheden van leerlingen: (a) de deelname van leerlingen aan discussies over internationale onderwerpen; (b) de vaardigheden van leerlingen om uitwisselingen te organiseren; en (c) de houding van leerlingen tegenover een toekomstige opleiding of werkkring in een ander Europees land. Voor elk van deze activiteiten, vaardigheden en attitudes wordt een positieve samenhang gevonden met de vaardigheid van leerlingen om met buitenlandse jongeren contact te leggen. Met deze activiteiten en vaardigheden in het analysemodel is leerjaar niet significant. Ook voor de herkomst van de vader uit een niet-Europees land wordt in model 5 een klein positief effect gevonden. Evenals voor de deelname aan discussies, is dit ook hier door de instabiliteit van achtergrondfactoren in de verschillende analysemodellen lastig op waarde te schatten.

Organiseren van uitwisselingsactiviteiten

In tabel 5.10 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen in het vwo vaardig zijn in het organiseren van uitwisselingsactiviteiten. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun vaardigheid om uitwisselingen te organiseren weergegeven. In 5 vwo zijn leerlingen hierin vaardiger dan in 2 vwo. Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), blijft dit verschil tussen leerlingen in leerjaar 2 en leerjaar 5 van het vwo bestaan. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijken zowel de herkomst van de moeder en vader als de sociaal-economische situatie thuis samen te hangen met de mate waarin leerlingen in staat zijn om uitwisselingen te organiseren. Leerlingen van wie de moeder in een land buiten Europa geboren is zijn vaardiger in het organiseren van uitwisselingen. Voor leerlingen van wie de vader uit een ander Europees land afkomstig is, geldt het omgekeerde. Zij zijn hierin juist relatief minder vaardig. Hier dient bij aangetekend te worden dat het in totaal om ongeveer 5 tot 6 % van de leerlingen gaat, van wie de vader en/of moeder in een ander land buiten Europa geboren is. Voor iets minder dan de helft hiervan geldt dat zowel de vader als de moeder in een niet-Europees land geboren zijn (2,2 %). Voor ongeveer 2 op de 5 leerlingen geldt dat wanneer zij een moeder uit een niet-Europees land hebben, dat hun vader dan wel in Nederland geboren is. Voor leerlingen met een vader uit een niet-Europees land geldt dat de moeder vrijwel altijd ook in het buitenland (al dan niet buiten Europa) geboren is. Dat betekent dat voor de meeste leerlingen met ouders uit een “ander land buiten Europa” sprake is van een negatief effect, doordat de regressiecoëfficiënt voor de herkomst van de vader absoluut groter is dan voor de herkomst van de moeder.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit model 3, waarin ook factoren met betrekking tot het thuisklimaat zijn opgenomen. Leerlingen in vwo 5 geven aan beter uitwisselingen te kunnen organiseren dan leerlingen in vwo 2, wanneer gecorrigeerd wordt voor de achtergrond van leerlingen en voor hun thuisklimaat. Het effect voor de herkomst van de vader in model 2 komt ook in model 3 als een belangrijke voorspeller naar voren voor de vaardigheid van leerlingen om uitwisselingen te organiseren. De herkomst van de moeder daarentegen blijkt niet langer significant ($p=.057$). Ook de sociaal economische situ-

atie (aan de hand van het aantal boeken thuis) blijkt niet langer significant. Dit wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het optreden van multicollineariteit na toevoeging van de daarmee samenhangende factoren met betrekking tot de aanwezigheid van naslagwerken ($r=.26$, $p=.00$) en de interesse van de moeder in politieke en sociale onderwerpen ($r=.15$, $p=.00$).

Wanneer tevens gecorrigeerd wordt voor overige competenties van leerlingen (model 4) treedt een vergelijkbaar fenomeen op als bij de deelname aan discussies over internationale kwesties, en de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met jongeren in het buitenland. Het significante effect voor leerjaar verdwijnt na correctie voor de overige competenties van leerlingen.

Tabel 5.10 Verschil in vaardigheid van het organiseren van uitwisselingsactiviteiten tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	2.27	.06	1.69	.22	2.99	.78	.70	1.00	1.32	.63
Leerjaar	.07	.02	.09	.03	.09	.03	-.09	.07		
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.02	.08	.00	.08	-.11	.15		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			.00	.01	.00	.01	.01	.01		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			.11	.09	.10	.09	-.03	.17	.15	.07
Protestant-christelijk			-.02	.17	-.05	.18	.10	.32		
Anders gelovig			.20	.19	.20	.20	.30	.51		
Praktiserend gelovig			.04	.04	.03	.04	.04	.08		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			-.06	.18	-.01	.20	.62	.39		
Andersoortig gezin			.09	.14	.05	.14	.20	.29		
Opleiding moeder			.01	.06	.02	.06	-.32	.12		
Opleiding vader			-.01	.06	-.01	.06	.23	.12		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.21	.26	.23	.26	.21	.81		
Ander land buiten Europa			.53	.23	.46	.24			.66	.26
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			-.20	.26	-.17	.27	-.95	.48		
Ander land buiten Europa			-.79	.34	-.77	.34	-.90	.69	-.51	.19
Beide ouders uit buitenland afkomstig			.38	.34	.28	.34	.44	1.09		
Aantal boeken thuis			.08	.03	.06	.03	-.04	.07		
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					-1.42	.75			-1.66	.59
abonnement op krant					-.03	.10	-.11	.21		
naslagwerken					.20	.14	.25	.24	.25	.11
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.04	.07	.07	.16	.13	.05
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					-.01	.07	.09	.16		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							-.00	.02		
Uitwisselingen tussen leerlingen							.49	.29	.26	.10
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							-.33	.71		
Contact leggen met mensen in het buitenland							.24	.15	.37	.06
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							-.06	.13		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.08	.09	.11	.04
Taalvaardigheid Engels							.24	.13	.13	.04
Taalvaardigheid Duits/Frans							-.00	.10		

In model 5 komt leerjaar eveneens niet als een significante factor naar voren. Daarentegen wordt, evenals in model 2, een positief effect voor de herkomst van de moeder uit een niet-Europees land gevonden, en een negatief effect voor de herkomst van de vader uit een niet-Europees land. Twee factoren die betrekking hebben op het thuisklimaat van de leerling (de aanwezigheid van naslagwerken thuis en de interesse van de moeder voor sociale en politieke onderwerpen) hangen eveneens significant samen met de vaardigheid van leerlingen om uitwisselingen te organiseren. Dat wijst erop dat leerlingen die vanuit een academisch stimulerend thuisklimaat beter toegerust zijn om uitwisselingen voor te bereiden en deze in de praktijk te organiseren. Tevens wordt een groot negatief effect gevonden voor de aanwezigheid van een internetaansluiting thuis. Het blijkt dat het hier in totaal om slechts enkele leerlingen gaat (0.6%) waarop dit van toepassing is, zodat hieraan geen gevolgtrekking wordt verbonden.

Opvallend is dat er een positief effect voor de rooms-katholieke geloofsovertuiging op de vaardigheid om uitwisselingen te organiseren naar voren komt. Ongeveer een derde van de leerlingen ziet zichzelf als rooms-katholiek. Deze leerlingen zijn relatief oververtegenwoordigd op scholen in het zuiden van het land. Het lijkt aannemelijk dat het hierbij niet zozeer gaat om een individuele eigenschap van jongeren, maar eerder om een stimulering vanuit school. Dat zou er op duiden dat deze scholen relatief meer kansen geven aan leerlingen om ervaringen op te doen met het organiseren van uitwisselingen.

Tenslotte is er, evenals bij voorgaande EIO-competenties, sprake van een samenhang met (a) de deelname van leerlingen aan uitwisselingen; (b) de vaardigheden van leerlingen om contact te leggen met jongeren in het buitenland; (c) de houding van leerlingen tegenover een toekomstige opleiding of werkkring in een ander Europees land; en (d) de taalvaardigheid in het Engels. In alle gevallen is er sprake van een positieve relatie met de vaardigheid van leerlingen om uitwisselingen te organiseren, waarbij de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met jongeren in het buitenland relatief het sterkst hiermee samenhangt ($\beta=.31$). Het lijkt aannemelijk dat vaardigheid in het leggen van contacten en een goede beheersing van de Engelse taal nuttig zijn bij het organiseren van uitwisselingen. Daarnaast lijkt het voor de hand liggend dat leerlingen die van mening zijn dat zij uitwisselingen goed kunnen organiseren een goed beeld hebben van hetgeen hier bij komt kijken, en derhalve zelf bij uitwisselingen betrokken zijn geweest. Dit lijkt, tot slot, ook samen te hangen met een relatief positief bij leerlingen over het volgen van een opleiding in een ander Europees land, of over toekomstig werk in een Europees land.

Aandacht voor culturele verschillen tussen landen

In tabel 5.11 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen in het vwo aandacht hebben voor culturele verschillen tussen landen. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen hierop weergegeven. Daaruit komt naar voren dat leerlingen in 5 vwo hierin niet significant verschillen van leerlingen in 2 vwo. Dit blijft het geval wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2). Het geschatte effect van een extra leerjaar op de aandacht die leerlingen hebben voor culturele verschillen tussen landen wordt dan nageenog gelijk aan 0 ($p = .77$).

Tabel 5.11 Verschil in aandacht voor culturele verschillen tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

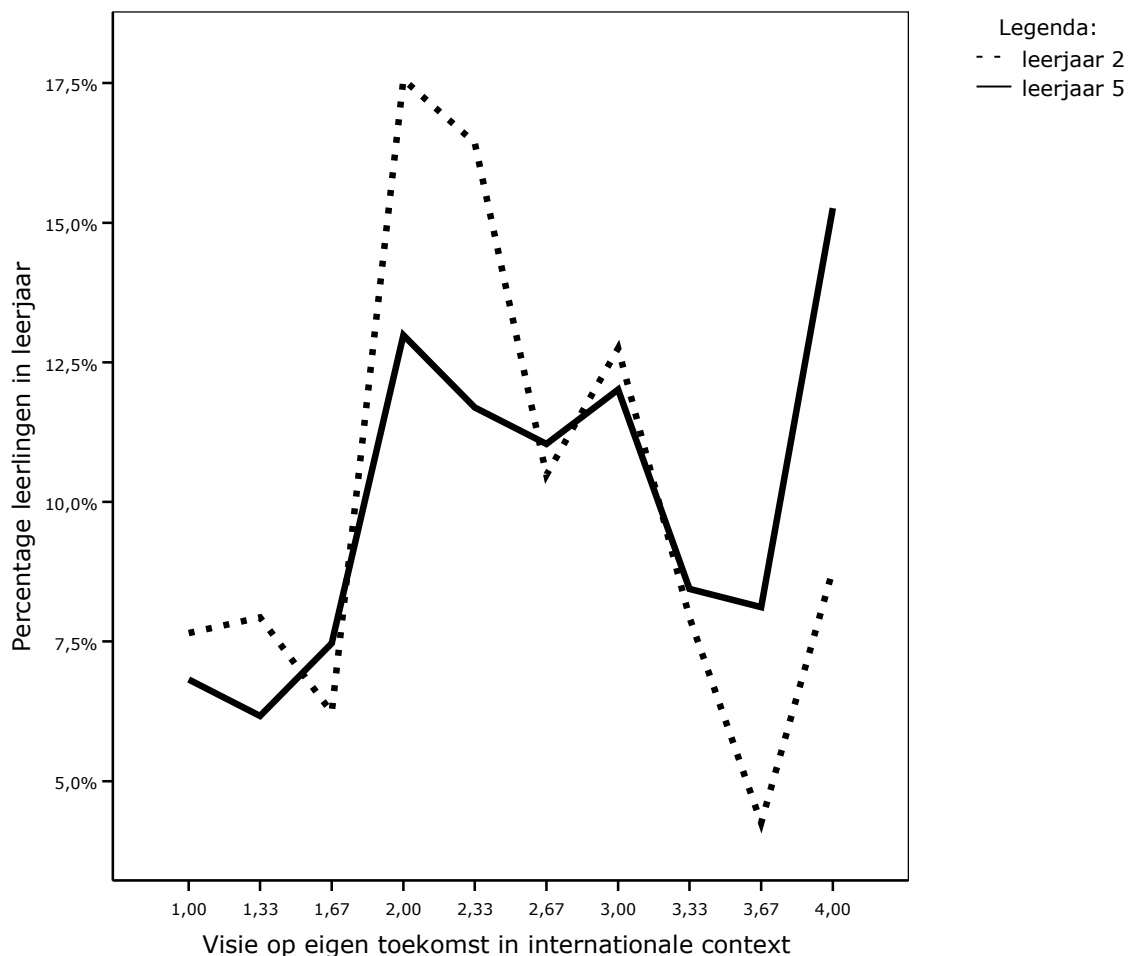
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constance	3.29	.06	3.00	.21	.19	.69	2.87	.94	1.60	.43
Leerjaar	.03	.02	.01	.02	.01	.02	-.05	.07		
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.17	.07	.19	.07	.17	.15		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			-.00	.01	-.00	.01	.02	.01		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			-.03	.09	-.01	.08	-.02	.17		
Protestant-christelijk			.08	.16	.12	.16	.33	.32		
Anders gelovig			.07	.18	.06	.17	-.19	.52		
Praktiserend gelovig			.03	.04	.03	.04	-.08	.08		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			.25	.16	.34	.18	.47	.40		
Andersoortig gezin			.12	.14	.21	.13	.28	.29		
Opleiding moeder			.01	.06	-.02	.06	-.12	.13		
Opleiding vader			.08	.06	.05	.06	.03	.12		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			-.51	.24	-.57	.23	.83	.81	-.34	.12
Ander land buiten Europa			-.26	.23	-.11	.23			.28	.14
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.09	.25	.10	.24	-.08	.50		
Ander land buiten Europa			.32	.32	.48	.31	.29	.71		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			-.27	.31	-.20	.30	.15	1.11		
Aantal boeken thuis			-.01	.03	.00	.03	-.04	.07		
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					2.58	.67			.80	.40
abonnement op krant					-.16	.09	-.03	.22		
naslagwerken					.05	.12	.22	.24		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.09	.06	-.15	.16		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					.05	.06	.26	.15		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							.03	.02	.01	.01
Uitwisselingen tussen leerlingen							.08	.30		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							-1.18	.70		
Contact leggen met mensen in het buitenland							.13	.15		
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							-.06	.13		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.13	.09	.22	.03
Taalvaardigheid Engels							.02	.13		
Taalvaardigheid Duits/Frans							.04	.10		

Tabel 5.12 Verschil in visie op eigen toekomst tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	3.32	.09	1.95	.29	.46	1.03	- 1.75	1.49	- 1.98	.51
Leerjaar	.07	.02	.04	.03	.04	.04	- .18	.10		
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.28	.10	.28	.10	.07	.22	.12	.03
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			.00	.01	.00	.01	- .03	.02		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			- .05	.13	- .03	.13	- .21	.26		
Protestant-christelijk			- .15	.23	- .16	.23	- .07	.48		
Anders gelovig			.30	.26	.33	.27	1.00	.76		
Praktiserend gelovig			- .02	.06	- .04	.06	.13	.11		
Gezinsstructuur (referentie: twee-oudergezin)										
Alleenstaande ouder			- .02	.23	.05	.26	- .29	.60		
Andersoortig gezin			.34	.19	.40	.20	- .18	.44		
Opleiding moeder			- .01	.08	- .03	.09	- .07	.19		
Opleiding vader			.10	.08	.06	.08	- .04	.18		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.05	.34	- .05	.35	- .71	1.22		
Ander land buiten Europa			- .31	.36	- .23	.36				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.21	.35	.21	.35	.91	.74		
Ander land buiten Europa			- .60	.45	- .49	.46	.16	1.06		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			.05	.45	.13	.45	- 1.02	1.64		
Aantal boeken thuis			.03	.04	.01	.05	- .05	.10		
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					1.02	.99			1.43	.45
abonnement op krant					.01	.14	.36	.32		
naslagwerken					.16	.18	- .31	.36		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.13	.09	.06	.25		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					.08	.10	- .02	.24		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							.01	.03		
Uitwisselingen tussen leerlingen							.64	.43		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							.71	1.06		
Contact leggen met mensen in het buitenland							.22	.22	.30	.06
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							.18	.20	.34	.05
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							.30	.19	.36	.05
Taalvaardigheid Engels							.33	.19		
Taalvaardigheid Duits/Frans							- .13	.15		

Ook wanneer voor het thuisklimaat van leerlingen (model 3) en voor de overige competenties van leerlingen (model 4) gecorrigeerd wordt, wordt geen duidelijke samenhang tussen leerjaar en aandacht voor culturele verschillen geconstateerd. Dit geldt eveneens voor model 5 waarin alleen de significante factoren zijn opgenomen. Opvallend is dat de EIO-kennis van leerlingen hierin samenhangt met de aandacht van leerlingen voor culturele verschillen, terwijl de overige competenties (die in de voorgaande analyses vaak een samenhang met andere activiteiten, vaardigheden en attitudes lieten zien) niet als significant naar voren komen. Dit wijst erop dat respect van leerlingen voor mensen uit andere culturen, en het inzicht dat het gedrag van anderen in Europa beïnvloed wordt door andere waarden en normen, niet direct gerelateerd is aan de (Europese) activiteiten die op school worden ontplooid.

Uit de verschillende modellen komt een aantal factoren naar voren die samenhangen met de houding van leerlingen tegenover culturele verschillen binnen Europa. Daarbij gaat het onder meer om de herkomst van de moeder, en de aanwezigheid van een internetaansluiting thuis. Een deel van deze factoren is echter instabiel over de verschillende modellen heen, en/of heeft betrekking op slechts een zeer kleine groep leerlingen.



*Figuur 5.1 Verschillen tussen leerlingen in vwo 2 en vwo 5 ten aanzien van de visie op hun eigen toekomst in Europees verband
Visie op eigen toekomst in internationale context*

In tabel 5.12 zijn de uitkomsten weergegeven van het effect van het leerjaar op de mate waarin leerlingen in het vwo positief staan tegenover een toekomstige opleiding of toekomstig werk in een ander Europees land. In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen hierop weergegeven. Daaruit komt naar voren dat leerlingen in 5 vwo meer geïnteresseerd zijn in een toekomstige opleiding of werkkring in een ander Europees land dan leerlingen in 2 vwo. In figuur 5.1 zijn voor elk van de schaalscores de percentages leerlingen in vwo 2 en vwo 5 weergegeven, waarbij leerlingen in vwo 2 door de stippellijn worden gerepresenteerd. Wat hieruit duidelijk wordt is dat slechts 6 tot 8% van de leerlingen in zowel vwo 2 als in vwo 5 in het geheel niet geïnteresseerd is in lessen, een opleiding of een baan in een ander Europees land. De grootste groep 2-vwo leerlingen (rond 18%) heeft wel enige interesse, maar deze betreft zich vooral op één van de genoemde activiteiten, of is slechts matig aanwezig. Voor 5-vwo leerlingen geldt juist dat de grootste groep (15%) interesse heeft in (bijna) alle verschillende opleidings- en arbeidsmogelijkheden in Europa, en dat deze interesse (relatief) groot is.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2) is het verschil tussen leerlingen in 2 vwo en 5 vwo echter niet meer significant. Dit wordt met name veroorzaakt door de relatie tussen de houding van leerlingen tegenover opleiding en werk in Europa en het geslacht van leerlingen ($r = .13$) enerzijds en de gezinssituatie (leerlingen uit gezinnen met een stiefvader of stiefmoeder) anderzijds ($r = .17$). Ook wanneer voor het thuisklimaat van leerlingen (model 3) en voor de overige competenties van leerlingen (model 4) gecontroleerd wordt, verandert hieraan niets.

5.3 Taalvaardigheid van onder- en bovenbouwleerlingen

Om na te gaan in hoeverre de taalvaardigheid van leerlingen zich ontwikkelt, is per schooltype nagegaan wat de verschillen tussen de onderbouw en bovenbouw klassen zijn. In paragraaf 5.3.1 worden de geobserveerde verschillen weergegeven. In paragraaf 5.3.2 wordt voor het vwo nagegaan in hoeverre er een verschil bestaat tussen onder- en bovenbouwleerlingen wanneer gecontroleerd wordt voor (verschillen in) achtergrond van leerlingen en hun thuissituatie. Tevens wordt hierin nagegaan in hoeverre andere competenties van leerlingen samenhangen met hun taalvaardigheid.

5.3.1 Beschrijvende statistieken

Leerlingen konden aangeven in hoeverre zij zich in een andere Europese taal verstaanbaar kunnen maken, of kunnen begrijpen wat er in die taal wordt gezegd. Ruim 93% van de leerlingen geeft aan dat dit het geval is. Daarbij doen zich echter grote verschillen voor tussen de verschillende schooltypen, en voor een deel ook tussen de verschillende leerjaren. Slechts iets meer dan drie kwart van de leerlingen in 2 vmbo geeft aan zich in een andere taal verstaanbaar te kunnen maken (76%). Leerlingen in 2 havo (84%) zijn

in ruimere mate van mening dat ze zich verstaanbaar kunnen maken. Dat geldt zeker voor leerlingen in 2 vwo (95%).

Het percentage leerlingen dat zich in een andere Europese taal verstaanbaar kan maken, neemt toe naarmate leerlingen verder zijn in hun schoolloopbaan. Voor de leerlingen in de deelnemende vmbo-klassen komt een dergelijk verschil tussen leerjaren echter niet naar voren. Mogelijk wordt dit (mede) veroorzaakt door verschillen tussen klassen en/of scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Leerlingen in de bovenbouw van de havo (96%) geven wel vrijwel allen aan zich in een buitenlandse taal verstaanbaar te kunnen maken. Dit percentage ligt hoger dan voor havo 2. Ook hier geldt echter dat er mogelijk sprake is van een vertekening als gevolg van het geringe aantal klassen dat aan het onderzoek (met name in de bovenbouw) heeft deelgenomen. Voor het vwo (98%) geven vrijwel allen in klas 5 aan dat ze zich in een buitenlandse taal verstaanbaar kunnen maken (tabel 5.13). Dit percentage is echter ook al relatief hoog in vwo 2 (95%).

Tabel 5.13 Percentage ELOS-leerlingen dat zich verstaanbaar kan maken in een andere Europese taal

	vmbo		havo		vwo	
	Klas 2 <i>n</i> = 109	Klas 4 <i>n</i> = 88	Klas 2 <i>n</i> = 141	Klas 5 <i>n</i> = 52	Klas 2 <i>n</i> = 358	Klas 5 <i>n</i> = 314
Percentage leerlingen dat aangeeft zich verstaanbaar te kunnen maken in een andere Europese taal	76%	76%	84%	96%	95%	98%

Voor de leerlingen die aangeven dat zij zich verstaanbaar kunnen maken in een buitenlandse taal is nagegaan in hoeverre het hierbij de spreekvaardigheid, het begrip van het gesproken woord en de leesvaardigheid betreft. Voor zowel de spreekvaardigheid, het begrip van het gesproken woord als de leesvaardigheid geldt dat vrijwel alle leerlingen van mening zijn dat zij deze vaardigheden goed tot zeer goed beheersen. Alleen waar de schrijfvaardigheid betreft voelen sommige leerlingen zich onzekerder. Een ruime meerderheid geeft echter aan ook deze taalvaardigheid goed te beheersen (tabel 5.14).

Tabel 5.14 Percentage leerlingen dat aangeeft de volgende taalvaardigheden goed tot zeer goed te beheersen*

	vmbo		havo		vwo	
	Klas 2 <i>n</i> = 83	Klas 4 <i>n</i> = 67	Klas 2 <i>n</i> = 117	Klas 5 <i>n</i> = 48	Klas 2 <i>n</i> = 338	Klas 5 <i>n</i> = 299
Spreekvaardigheid	96 %	95 %	95 %	96 %	98 %	95 %
Begrip gesproken woord	96 %	92 %	99 %	100 %	97 %	97 %
Schrijfvaardigheid	96 %	84 %	82 %	94 %	90 %	88 %
Leesvaardigheid	97 %	97 %	96 %	100 %	96 %	97 %

* De percentages zijn gebaseerd op leerlingen die hebben aangegeven dat zij zich in een andere Europese taal verstaanbaar kunnen maken. Leerlingen waarvoor dit niet geldt zijn niet in de percentages betrokken

In tabel 5.15 is weergegeven dat de verschillende taalvaardigheidsaspecten onderling nauw met elkaar verband houden.

Tabel 5.15 Correlaties tussen de verschillende facetten van taalvaardigheid

	Begrip gesproken woord		Schrijfvaardigheid		Leesvaardigheid	
Spreekvaardigheid	.59	**	.63	**	.55	**
Begrip gesproken woord			.46	**	.55	**
Schrijfvaardigheid					.62	**

** $p < .05$

Om de geldigheid na te gaan van de zelfreportages van leerlingen is ook aan docenten gevraagd de taalvaardigheid van leerlingen voor zowel Engels als een andere moderne vreemde taal te beoordelen.

In tabel 5.16 is de taalvaardigheid van leerlingen in het Engels weergegeven voor de 523 leerlingen voor wie door leraren Engels een beoordeling is afgegeven. Het aantal beoordelingen voor zowel het vmbo als de havo is relatief gering (zie hoofdstuk 3), zodat hieraan geen consequenties kunnen worden verbonden. Volledigheidshalve zijn niettemin de percentages leerlingen per niveau aangegeven.

Voor vwo-leerlingen waren beduidend meer beoordelingen van docenten Engels voorhanden, hoewel ook hier door het gering aantal klassen (5 tot 6) die per leerjaar zijn gegeven ook voorzichtigheid bij de interpretatie van de gegevens op zijn plaats is. In leerjaar 2 lijken leerlingen Engels nog vooral op A2- en B1-niveau te beheersen. Dat komt overeen met het gebruik van elementaire zinspatronen, geschikt voor eenvoudige alledaagse situaties, tot aan het beschikken over genoeg taalbeheersing om zich te redden in gesprekken in het buitenland. Op B1-niveau hebben leerlingen voldoende woordenschat om zich –met enige aarzeling en omhaal van woorden– te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden.

Tabel 5.16 Taalvaardigheid Engels naar schooltype en leerjaar

	vmbo		havo		vwo	
	leerjaar 2	leerjaar 4	leerjaar 2	leerjaar 5	leerjaar 2	leerjaar 5
Engels A1	-		77 %	-	7 %	-
Engels A2	92 %	13 %	20 %	-	43 %	4 %
Engels B1	4 %	56 %	3 %	4 %	45 %	38 %
Engels B2	4 %	31 %	-	71 %	5 %	49 %
Engels C1	-	-	-	25 %	-	9 %
Engels C2	-	-	-	-	-	

Uit tabel 5.16 valt af te leiden dat vwo-leerlingen in de bovenbouw een beduidend betere taalvaardigheid in het Engels lijken te hebben verworven. Het merendeel van de leerlingen beheerst het Engels in 5-vwo volgens de betreffende docenten op B1- of B2-niveau. Dat betekent dat vrijwel alle leerlingen minstens een voldoende woordenschat hebben om met buitenlandse leerlingen over persoonlijke onderwerpen te communiceren (B1). Een groot aantal leerlingen beschikt echter ook over een voldoende brede taalbeheersing om duidelijke beschrijvingen te geven en standpunten te formuleren over de meeste algemene onderwerpen. Zij kunnen dat zonder al te opvallend te hoeven zoeken naar woorden, en kunnen daarbij van bepaalde complexe zinsvormen gebruik maken (B2).

Tabel 5.17 Taalcompetenties Duits en Frans naar schooltype en leerjaar

	vmbo		havo		vwo	
	leerjaar 2	leerjaar 4	leerjaar 2	leerjaar 5	leerjaar 2	leerjaar 5
Duits/Frans A1	54 %	50 %	64 %	-	50 %	20 %
Duits/Frans A2	8 %	50 %	34 %	-	43 %	55 %
Duits/Frans B1	21 %	-	1 %	-	6 %	18 %
Duits/Frans B2	17 %	-	1 %	87 %	1 %	6 %
Duits/Frans C1	-	-	-	7 %	1 %	-
Duits/Frans C2	-	-	-	4 %	-	

Behalve door docenten Engels is de taalvaardigheid van leerlingen ook door een docent van een andere vreemde moderne taal beoordeeld (tabel 5.17). Bij 60% van de beoordelingen betrof dit de taalvaardigheid Duits van leerlingen; in de overige 40% ging het om de taalvaardigheid van de leerlingen in het Frans. Verreweg de meeste beoordelingen van docenten Frans en Duits zijn afgegeven voor leerlingen in de onderbouw van het vwo, en voor een kleiner deel voor leerlingen in de onderbouw van de havo. Voor deze beide schooltypen komt het beeld naar voren dat leerlingen in de onderbouw van havo en vwo slechts een zeer elementaire kennis van deze moderne vreemde talen hebben, die zich slechts eigent – en dan nog slechts voor een deel van de leerlingen – om zich hiermee in alledaagse situaties verstaanbaar te maken. De geringe aantallen leerlingen in het vmbo, en in de bovenbouw havo en vwo laten het niet toe hier gefundeerde uitspraken over te doen.

5.3.2 Verschillen in taalvaardigheid onder- en bovenbouwleerlingen

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre leerlingen in de onder- en bovenbouw van ELOS-scholen verschillen in taalvaardigheid, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met dit verschil. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –kennis, gedrag, algemene vaardigheden en attitudes van leerlingen- die samenhangen met verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen. Voor zowel Engels als een andere moderne vreemde taal worden de uitkomsten hiervan onderstaand beschreven.

Taalvaardigheid Engels

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil in taalvaardigheid Engels is tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met dit eventuele verschil. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –vaardigheden, attitudes en gedrag van leerlingen met betrekking tot EIO- die samenhangen met de taalvaardigheid van leerlingen. In tabel 5.18 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun taalvaardigheid in het Engels weergegeven. In leerjaar 2 is de gemiddelde taalvaardigheid voor vwo-leerlingen 2.50. De mediaan voor het taalniveau ligt daarmee tussen A2- en B1-niveau voor deze leerlingen. Voor leerlingen in 5 vwo ligt de gemiddelde taalvaardigheidsscore op 3.64 punten; de mediaan voor deze leerlingen ligt daarmee op B2 niveau.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), zoals het geslacht en de gezinssituatie van de leerling, wordt eveneens een significant verschil in taalvaardigheid Engels gevonden tussen leerlingen in de onderbouw en leerlingen in de bovenbouw. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijkt alleen de geloofsovertuiging van leerlingen gerelateerd aan de taalvaardigheid in het Engels. Voor rooms-katholieke leerlingen geldt dat hun taalvaardigheid in het Engels geringer is dan van leerlingen die niet gelovig zijn.

In model 3 is gecorrigeerd voor het thuisklimaat van de leerling. Na correctie blijven verschillen in taalvaardigheid tussen vwo-2 en vwo-5 leerlingen significant. De in model 2 genoemde verklarende achtergrondvariabele rond geloofsovertuiging is ook in model 3 significant. Van de klimaatfactoren is geen van de factoren gerelateerd aan de taalvaardigheid van leerlingen in het Engels.

In model 4 zijn tevens het gedrag, de vaardigheden en de attitudes van leerlingen in het model opgenomen. Van deze factoren is alleen het deelnemen aan discussies over internationale kwesties gerelateerd aan de taalvaardigheid in het Engels. Het gevonden verschil tussen leerlingen in 2 vwo en 5 vwo blijft gehandhaafd. De rooms-katholieke overtuiging van leerlingen die in de voorgaande modellen als significant naar voren kwam, is dat niet langer wanneer voor de competenties van leerlingen gecontroleerd wordt. Van de toegevoegde overige competenties is alleen de deelname aan uitwisselingen significant gerelateerd aan de taalvaardigheid Engels. Dit effect verdwijnt in model

5, waar met name achtergrondfactoren van leerlingen (rooms-katholieke geloofsovertuiging en de sociaal-economische situatie van het gezin) als voorspellers voor de taalvaardigheid Engels naar voren komen. Ook in dit laatste model komt een significant verschil tussen vwo-2 leerlingen en vwo-5 leerlingen naar voren.

Tabel 5.18 Verschil in taalvaardigheid Engels tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	1.73	.11	1.32	.31	.46	.98	2.37	.96	1.57	.17
Leerjaar	.38	.03	.38	.04	.38	.04	.36	.05	.38	.03
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			-.04	.11	-.02	.11	.02	.15		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			.00	.01	.00	.01	.00	.01		
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			-.36	.14	-.33	.14	-.13	.17	-.36	.08
Protestant-christelijk			-.06	.31	-.03	.33	.02	.32		
Anders gelovig			-.01	.29	.03	.29	-.85	.51		
Praktiserend gelovig			.03	.06	.02	.06	-.02	.08		
Gezinsstructuur (referentie: ongebroken gezin)										
Alleenstaande ouder			.11	.23	.05	.26	.00	.40		
Andersoortig gezin			-.09	.21	-.06	.21	.13	.30		
Opleiding moeder			.10	.09	.08	.10	.21	.12		
Opleiding vader			.06	.09	.07	.09	.10	.12		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.19	.41	.18	.42	.57	.82		
Ander land buiten Europa			.38	.42	.48	.45	-.49	.50		
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			-.76	.46	-.79	.46				
Ander land buiten Europa			.16	.59	-.10	.61	-.57	.71		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			-.24	.63	.05	.66	1.86	1.08		
Aantal boeken thuis			.05	.05	.06	.05	.12	.07	.08	.03
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis					.87	.94				
abonnement op krant					-.25	.15	-.23	.21		
naslagwerken					-.09	.20	-.29	.24		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					.20	.11	.23	.16		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					-.09	.11	-.20	.16		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							-.01	.02		
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen							-.76	.28		
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							-.27	.72		
Contact leggen met mensen in het buitenland							-.23	.15		
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							.25	.13		
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							.02	.13		
Visie op eigen toekomst in internationale context							.15	.09		
Taalvaardigheid Duits/Frans							.08	.10		

Tabel 5.19 Verschil in taalvaardigheid andere moderne vreemde taal tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw van het vwo in ELOS-scholen

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	se	B	se	B	se	B	se	B	se
Constante	1.27	.10	.29	.28	.25	.34	.45	1.35	.31	.21
Leerjaar	.16	.03	.17	.04	.17	.04	.01	.09	.19	.03
<i>Leerlingachtergrond</i>										
Geslacht (meisje)			.04	.10	.03	.10	.28	.20		
Relatieve leeftijd (ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar)			- .03	.01	- .02	.01	- .03	.02	- .03	.01
Geloofsovertuiging (referentie: geen)										
Rooms-katholiek			- .20	.12	- .21	.12	- .32	.23		
Protestant-christelijk			- .13	.20	- .12	.20	- .14	.43		
Anders gelovig			.72	.29	.64	.31	1.48	.67		
Praktiserend gelovig			.11	.05	.11	.05	.25	.09		
Gezinsstructuur (referentie: ongebroken gezin)										
Alleenstaande ouder			.05	.25	.13	.28	- .17	.54		
Andersoortig gezin			- .02	.19	- .04	.19	- .02	.40		
Opleiding moeder			.04	.08	.04	.08	- .10	.17		
Opleiding vader			.10	.08	.11	.08	.10	.16		
Herkomst moeder (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			- .82	.69	- .81	.70	- 2.06	.107		
Ander land buiten Europa			- .18	.32	- .19	.32				
Herkomst vader (referentie: Nederland)										
Ander Europees land			.77	.31	.79	.31	.49	.67	.65	.20
Ander land buiten Europa			.05	.52	.15	.53	- .32	.95		
Beide ouders uit buitenland afkomstig			- .12	.53	- .20	.54	- .66	1.48		
Aantal boeken thuis			.09	.04	.09	.05	.08	.09	.07	.03
<i>Thuisclimaat</i>										
Aanwezigheid faciliteiten										
internetaansluiting thuis										
abonnement op krant					- .17	.13	- .31	.29		
naslagwerken					.02	.16	- .09	.33		
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen					- .03	.09	.08	.22		
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen					.07	.10	- .06	.21		
<i>Kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes leerling</i>										
Cognitieve kennis EIO							.00	.03		
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen							- .04	.40	.43	.16
Discussies over internationale kwesties met mensen uit andere landen							.23	.96		
Contact leggen met mensen in het buitenland							- .02	.20		
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten							- .01	.18		
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen							.07	.18		
Visie op eigen toekomst in internationale context							- .11	.12		
Taalvaardigheid Engels							.15	.18		

Taalvaardigheid andere moderne vreemde taal

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre er verschil in taalvaardigheid in een andere moderne vreemde taal is tussen leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van Elos scholen, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met een toename in kennis. Tevens is geprobeerd om factoren te identificeren –vaardigheden, attitudes en gedrag van leerlingen- die samenhangen met de taalvaardigheid van leerlingen. In tabel 5.19 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

In model 1 is het absolute effect van het leerjaar van leerlingen op hun taalvaardigheid in het Duits/Frans weergegeven. In leerjaar 2 is de gemiddelde taalvaardigheid voor vwo leerlingen 1.60. De mediaan voor het taalniveau ligt daarmee op A2 niveau voor deze leerlingen. Voor leerlingen in 5 vwo ligt de gemiddelde taalvaardigheidsscore op 2.09 punten; de mediaan voor deze leerlingen ligt daarmee eveneens op A2 niveau. Procentueel zitten in 5 vwo echter meer leerlingen op A2 niveau of daarboven dan in 2 vwo. Het verschil tussen beide leerjaren is significant.

Wanneer gecorrigeerd wordt voor achtergrondfactoren van leerlingen (model 2), zoals het geslacht en de gezinssituatie van de leerling, wordt eveneens een significant verschil in taalvaardigheid Duits/Frans gevonden tussen leerlingen in de onderbouw en leerlingen in de bovenbouw. Van de toegevoegde verklarende achtergrondfactoren blijken de relatieve leeftijd van de leerlingen, de geloofsovertuiging, de herkomst van de vader en de sociaal-economische status van leerlingen gerelateerd aan hun taalvaardigheid in het Duits of Frans. Oudere leerlingen beschikken gemiddeld over een lagere taalvaardigheidsscore dan jongere leerlingen binnen hetzelfde leerjaar. Voor 'anders' gelovige leerlingen geldt dat hun taalvaardigheid in het Duits en Frans beter is dan van leerlingen die niet gelovig zijn. Naarmate leerlingen intensiever hun geloof belijden, is hun taalvaardigheid ook beter. Tot slot blijkt dat leerlingen van wie de vader in een ander Europees land geboren is, gemiddeld ook over een betere taalvaardigheid in het Duits en Frans beschikken. Dat geldt gemiddeld ook voor leerlingen met een hogere sociaal-economische thuissituatie.

In model 3 is gecorrigeerd voor het thuisklimaat van de leerling. Na correctie blijven verschillen in taalvaardigheid tussen vwo-2 en vwo-5 leerlingen significant. De in model 2 genoemde verklarende achtergrondvariabelen zijn ook in model 3 significant. Van de thuisklimaatfactoren is geen van de factoren significant gerelateerd aan de taalvaardigheid van leerlingen in het Duits en Frans.

In model 4 zijn tevens het gedrag, de vaardigheden en de attitudes van leerlingen in het model opgenomen. Van deze factoren is er geen gerelateerd aan de taalvaardigheid in een andere moderne vreemde taal dan het Engels. Het gevonden verschil tussen leerlingen in 2 vwo en 5 vwo verdwijnt echter na correctie voor overige EIO-competenties. De achtergrondfactoren en thuisklimaatfactoren die in de voorgaande modellen als significant naar voren kwamen, zijn dat niet langer wanneer voor de competenties van leerlingen gecontroleerd wordt. De enige uitzonderingen hierop vormen de factoren die betrekking hebben op de geloofsovertuiging van leerlingen.

In model 5 komen de factoren die betrekking hebben op de geloofsovertuiging niet langer als significant naar voren. Daarentegen worden wel, evenals in de eerste analysemodellen effecten voor de relatieve leeftijd van leerlingen, de herkomst van de vader en de sociaal-economische situatie van leerlingen gevonden. Dat geldt ook voor het leerjaar, zodat ook voor Duits en Frans geldt dat gemiddeld genomen leerlingen in vwo 5 over betere taalcompetenties beschikken dan leerlingen in vwo 2.

5.4 Samenhang tussen kennis, activiteiten, vaardigheden en attitudes van leerlingen

In tabel 5.20 zijn de correlaties tussen de verschillende EIO-competenties weergegeven. Hieruit komt naar voren dat de kennis van leerlingen over Europa met name samenhangt met de taalvaardigheid in Engels en Duits/Frans, alsmede met de aandacht voor culturele verschillen tussen landen. Kennis over Europa maakt (voor een deel) onderdeel uit van het curriculum op school (met name in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie). Voor de beheersing van moderne vreemde talen vormt kennis eveneens een belangrijke component. De gevonden verschillen in kennis en taalvaardigheid tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw lijken dan ook door (voor een deel) door het formele curriculum van de school te kunnen worden verklaard.

Tabel 5.20 Samenhang tussen de verschillen EIO-competenties

	Uitwisseling met leerlingen uit andere landen	Discussie over internationale kwesties	Contact leggen met mensen in buitenland	Organiseren van uitwisselingsactiviteiten	Aandacht voor culturele verschillen tussen landen	Visie op eigen toekomst in internationale context	Taalvaardigheid Engels	Taalvaardigheid Duits / Frans
Kennis over EIO	.06	.06	.07	.03	.11 **	.08 *	.35 **	.18 **
Uitwisseling met leerlingen uit andere landen		.41 **	.25 **	.32 **	.13 **	.29 **	.23 **	.25 **
Discussie over internationale kwesties			.26 **	.32 **	.13 **	.24 **	.38 **	.09
Contact leggen met mensen in buitenland				.48 **	.16 **	.32 **	.17 **	.14 **
Organiseren van uitwisselingsactiviteiten					.18 **	.38 **	.31 **	.15 **
Aandacht voor culturele verschillen tussen landen						.34 **	.13 *	-.01
Visie op eigen toekomst in internationale context							.17 **	.20 **
Taalvaardigheid Engels								.19 **

* $p < .05$; ** $p < .01$

De overige competenties hebben met hoofdzakelijk betrekking op activiteiten, vaardigheden en attitudes die centraal staan in de extra-curriculaire activiteiten die op school worden aangeboden. Daarnaast is het waarschijnlijk dat deze competenties voor een

groter deel ook buiten de schoolse context worden aangeleerd. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties worden gevonden tussen kennis over Europa en de extra-curriculaire competenties. Het lijkt er derhalve op dat leerlingen wanneer zij betrokken zijn bij uitwisselingen en bij discussies over internationale kwesties, zij daarin nauwelijks meer kennis over Europa opdoen. De activiteiten lijken daarmee relatief kennis-arm te zijn, en met name gericht te zijn op (algemene) vaardigheden en houdingen van leerlingen.

Waar sprake is van taalvaardigheid van leerlingen, met name in het Engels, is een duidelijker relatie met activiteiten en vaardigheden.

6. Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de onderzoeksvragen de conclusies gepresenteerd. Daarbij is achtereenvolgens aandacht voor de implementatie van EIO op de ELOS-scholen en de kennis en houding ten opzichte van EIO in de onder- en bovenbouw van ELOS-scholen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met enkele aanbevelingen.

6.1 Implementatie van EIO

De algemene conclusie ten aanzien van de implementatie van EIO is dat vrijwel alle ELOS-scholen hierin duidelijk progressie hebben geboekt. De aard, intensiteit en kwaliteit van de invoering verschilt echter behoorlijk tussen scholen. Sommige scholen hebben vooral hun (internationale) netwerk uitgebouwd; andere scholen hebben zich gericht op het herschrijven van hun visie, missie en schoolplan met ELOS/internationalisering als één van de speerpunten daarin. Er zijn vakinhouden en nieuwe structuren ontwikkeld. Op bijna alle scholen zijn er (nieuwe) projecten ontstaan voor leerlingen en komt EIO dus in een of andere vorm de klas in. Het aantal leerlingen en klassen dat op school met EIO te maken krijgt, en op welke manier, is echter divers.

De implementatie van EIO komt op de meeste scholen voort uit de internationaliseringsactiviteiten en het tweetalig onderwijs dat deze scholen soms al vele jaren kenmerkte. Hoewel alle deelnemende scholen sterk in hun implementatie en organisatie verschillen kunnen er grofweg drie typen worden onderscheiden:

1. EIO is schoolbreed ingevoerd.
2. EIO is ingevoerd binnen één of twee onderwijstype(n). Op de meeste scholen is dit traditioneel het vwo, maar er zijn ook scholen waar het is ingevoerd op de havo en vwo (en expliciet niet op het vmbo).
3. EIO is ingevoerd in één of enkele klassen of in één of enkele (facultatieve) traject(en) (bijvoorbeeld de Europese leerweg genoemd).

Kenmerkend voor alle drie implementatietypen is dat op de meeste scholen sprake is van een constant ontwerpen, uitproberen, evalueren en bijstellen. Op een deel van de scholen heeft de invoering van EIO nog niet volledig plaatsgevonden. Sommige scholen richten zich bij de verdere invoering op het (nader) concretiseren van activiteiten voor de leerjaren of klassen die al zijn gestart, maar in de meeste gevallen gaat het om de uitbreiding van EIO naar meerdere klassen en/of onderwijstypen. Het gaat dan vooral om de planvorming voor invoering van EIO op het vmbo (waar de implementatie als problematischer wordt ervaren) en om de uitbreiding van EIO naar de onderbouw, of juist de bovenbouw.

De omvang van EIO-onderwijs in zowel personele bezetting (docenten) en onderwijsuren is per school en binnen de school verschillend. In enkele scholen is sprake van vaste lessen Europakunde (bijvoorbeeld 1 uur per week), terwijl op andere scholen de les-

stof is verspreid over verschillende vakken en/of projecten waardoor het moeilijk is aan te geven om hoeveel onderwijstijd het gaat. Verder bestaan er grote verschillen in de hoeveelheid onderwijstijd die de leerlingen besteden aan uitwisselingen, studiereizen en werkbezoeken.

CFEC

De meeste respondenten zijn goed tot zeer goed bekend met het CFEC. Bekendheid bij de coördinatoren en het schoolbestuur blijkt echter niet te betekenen dat het framework bekend is bij alle docenten die EIO gerelateerd onderwijs geven, noch dat het helder voor hen is hoe zij het raamwerk kunnen/moeten gebruiken. Op circa een derde van de scholen wordt nog hard gewerkt om het onderwijzend personeel kennis te laten maken met het raamwerk.

Bijna alle ELOS-scholen geven aan dat momenteel het raamwerk de basis vormt voor het EIO- curriculum. Dit betekent echter niet dat er op de scholen naar wordt gestreefd om alle aspecten van het raamwerk te implementeren in de lesstof. Het raamwerk wordt echter op geen enkele school als bindend en/of limitatief ervaren. Het raamwerk biedt volgens de meesten dan ook voldoende ruimte voor eigen interpretatie. Een belangrijk aandachtspunt is de rol van het CFEC in de vaststelling van eindtermen. Er zou met behulp van het raamwerk concreter naar eindtermen en wijzen van examinering en certificering moeten worden gezocht. Op dit moment kent het raamwerk daarbij wellicht te veel deelaspecten. Een andere knelpunt is de overlap van het CFEC met andere programma's en raamwerken (TTO, CertiLingua). De scholen zouden er baat bij hebben dat de verschillende programma's hun strategieën en bijbehorende lesmaterialen en – methoden meer op elkaar zouden afstemmen.

6.1.1 EIO-onderwijs

De meeste ELOS-scholen zijn begonnen met een inventarisatie van de vakken waarbinnen, de momenten waarop en de leerjaren waarin specifieke onderdelen van EIO worden aangeboden. Deze inventarisatie heeft een vlucht genomen nadat in 2006 het CFEC is geïntroduceerd. Van dit raamwerk is door ELOS-scholen in sterke mate gebruik gemaakt waar het gaat om de introductie van nieuwe EIO-thema's binnen het bestaande curriculum. Anno 2008 is EIO op ELOS-scholen op zeer uiteenlopende wijzen in het schoolleerplan en het curriculum opgenomen. De activiteiten kunnen worden ingedeeld in de volgende groepen: schoolpartnerschappen en uitwisselingen; studiebezoeken; Europa onderwijs (Europakunde); ICT-projecten; activiteiten en onderwijs in moderne vreemde talen; activiteiten rondom politieke, sociale en culturele oriëntatie; en loopbaanoriëntatie.

De partnerschappen en de uitwisselingen vormen veelal de kern van het EIO-onderwijs op ELOS-scholen. Het EIO-onderwijs lijkt op de meeste scholen op een goede manier ingebed binnen het reguliere curriculum. Scholen hebben minder moeite om kenniscomponenten uit het CFEC in het leerplan op te nemen dan inzichts- en attitudecomponenten. EIO-leerstof is op de meeste scholen cross-curriculair vormgegeven; in een beperkt aantal scholen is sprake van een apart vak, of van modules Europakunde.

Op de ELOS-scholen wordt het principe van doeltaal/voertaal zoveel mogelijk toegepast. Dit gebeurt vanzelfsprekend in de TTO klassen die EIO-onderwijs volgen, maar ook in de reguliere klassen wordt steeds meer moeite gedaan om het principe van doeltaal/voertaal te hanteren. De scholen geven echter aan dat dit een moeizame weg is. Het meeste succes wordt geboekt bij het Engels, maar bij Frans en Duits blijkt het erg lastig. Het geven van onderwijs van niet-taalkvakken in een vreemde taal komt binnen ELOS-scholen – net als in overige scholen voor voortgezet onderwijs - maar beperkt voor. Met name in TTO-klassen wordt hiermee geëxperimenteerd.

ELOS-varianten

Op de meeste ELOS-scholen is nog geen sprake van de meer intensieve varianten die ter verdieping dienen van de (voor alle deelnemende leerlingen geldende) EIO-basis. Van de drie opties (EIO-Plus, Science & Technology, en/of Europese Beroepsoriëntatie voor vmbo) die het Europees Platform voorstelde is de eerstgenoemde nog het meest ontwikkeld. Dat wil zeggen dat de variant zoals bedoeld in de bovenbouw van de havo en het vwo is vormgegeven. EIO-plus is dan een uitbreiding van de EIO-basis die meestal in leerjaren 1 t/m 3 wordt toegepast.

Voor de beroepsoriëntatie die speciaal voor eindexamenleerlingen van het vmbo bedoeld is bestaat onder de respondenten veel draagvlak. Slechts enkele scholen hebben op dit moment echter al ervaringen met EIO op het vmbo opgedaan. Van een daadwerkelijke beroepsoriëntatie voor vmbo'ers in de derde en vierde klas is nog nauwelijks sprake.

Toetsing, evaluatie en certificering

De meeste scholen kennen ten aanzien van internationaliseringsactiviteiten geen specifiek systeem of specifieke methodiek van zelfevaluatie. Ook wordt EIO, met uitzondering van de scholen die het vak of de module Europakunde aanbieden, nog nauwelijks integraal getoetst. Onderdelen van EIO worden meestal getoetst binnen vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie. In enkele gevallen zijn dit dan wel specifieke toetsen over Europa, die als deelcijfer meetellen en onderdeel worden van het (digitaal) portfolio van de leerling. De ontwikkeling van EIO-competenties wordt op veel scholen door de leerling zelf bijgehouden in een (digitaal) Europa portfolio.

De scholen missen enige vorm van certificering, hetgeen bij de start wel beoogd werd. Op dit moment is er geen mogelijkheid om de leerlingen te 'belonen' voor alle inspanningen. Dit in tegenstelling tot andere programma's zoals het pilotproject van CertiLingua, waaraan tevens vier ELOS-scholen deelnemen.

Docenten

Op alle scholen wordt het idee van ELOS en de concretisering daarvan onderschreven door de meeste docenten. Op elke school bestaat echter ook een groep docenten die nog geen idee heeft waar EIO op gericht is, of wat men ervan zou kunnen verwachten. Dit betekent dat zich op de scholen soms grote verschillen voordoen tussen docenten die bij EIO zijn betrokken (meestal de talen en de zaakvakken) en de overige docenten.

De betrokkenheid onder docenten is, na een aanloopfase waarin gewend moest worden aan nieuwe structuren en curricula, hoog te noemen. In de aanloopfase is er tussen en met de betrokken docenten flink gediscussieerd over wat er nu precies onder EIO valt of zou moeten vallen, en hoe dit zou moeten worden geconcretiseerd. Een andere vraag waarmee men op een deel van de scholen heeft geworsteld heeft betrekking op de mate waarin docenten de EIO-activiteiten als onderdeel van hun taakopvatting beschouwen. Veel docenten hebben hun bijdrage aan EIO in het begin opgevat als een extra, belastende taak waarvoor zij zich geplaatst zagen.

Het lijkt er op dat de betrokken docenten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om EIO-onderwijs te verzorgen. In veel gevallen worden de EIO-lessen en -activiteiten verzorgd door docenten die ruime ervaring hebben met internationalisering of binnen de zaakvakken al ruime aandacht aan internationale en Europese ontwikkelingen besteedden. Dit neemt niet weg dat scholing en training door de meeste scholen als wenselijk wordt gezien.

De samenwerking met en tussen docenten als het gaat om EIO-activiteiten kan op de meeste scholen als voorzichtig positief worden omschreven. Er is slechts in beperkte mate sprake geweest van conflicten ten aanzien van de inhoudelijke invulling van de leerstof, de methoden waarmee de leerstof moet worden aangeleerd, et cetera.

Het overgrote deel van de docenten ervaart EIO als een positieve ontwikkeling, met niet alleen meerwaarde voor de leerlingen maar ook voor hen zelf. Nieuwe ervaringen in het buitenland; meer eigen kennis over EIO-thema's en meer vrijheid in het ontwikkelen van lesmateriaal worden daarbij het vaakst genoemd.

6.1.2 Organisatie en ondersteuning

Het succes van de implementatie lijkt in belangrijke mate bepaald door: de wijze waarop implementatie en uitvoering van EIO-gerelateerde activiteiten worden gecoördineerd; het besluit-vormingsproces binnen de school; de faciliteiten binnen en buiten school waarvan gebruik kan worden gemaakt; de mate waarin (nieuwe) samenwerkingsverbanden gestalte krijgen; en de mate van externe ondersteuning en sturing.

ELOS en EIO wordt op de meeste ELOS-scholen in eerste instantie gecoördineerd door één coördinator internationalisering. De coördinator internationalisering vervult een centrale rol bij het stimuleren en aansturen van de verschillende werkzaamheden. Inhoudelijk zijn de taken daarom zeer uiteenlopend. In de eerste plaats gaat het veelal om praktische zaken zoals: een optimale benutting van de bestaande internationaliseringsprogramma's, de beschikbaarheid van lesmaterialen; het organiseren van (uitwisselings)activiteiten; en het introduceren en implementeren van de verschillende projecten en wedstrijden die nationaal en Europees worden georganiseerd. Er bestaan enorme verschillen in de beschikbare uren en budgetten en faciliteiten voor coördinatie. Dit lijkt evenredig met de aard en omvang van de implementatie (in aantal leerlingen, klassen of leerjaren).

Beleidscyclus

Bij de meeste scholen is nog niet gerealiseerd dat ELOS of internationalisering herkenbaar zijn vastgelegd en geïmplementeerd in de hele beleidscyclus (visie-missie-schoolplan-activiteitenplan-jaarplannen-pta's). De coördinatoren geven wel aan dat dit naar buiten toe (ministerie, partnerscholen, ouders e.d.) maar zeker ook intern een onmisbaar element is van de organisatie van EIO. Enkele ELOS-scholen zijn echter gevorderd met de implementatie van EIO. Op deze scholen is sprake van een heldere organisatiestructuur, voor iedereen is duidelijk welke taken zij moeten uitvoeren, en de programma's, activiteiten, lesmaterialen en bijbehorende doelstellingen zijn inhoudelijk geformuleerd.

Besluitvorming en ondersteuning

ELOS is op alle scholen met goedkeuring en ondersteuning van de directie gestart. Van een heldere en efficiënte besluitvorming is echter vaak nog geen sprake. De coördinator of het coördinatieteam van internationaliseringactiviteiten heeft net als alle vaksecties en overige organen/commissies binnen de school te maken met een zekere vastomlijnde besluitvormingsstructuur. De helft van de coördinatoren geeft aan dat men (nog) worstelt met de exacte inbedding van EIO in de besluitvormingsstructuur. Problemen ontstaan meestal wanneer het gaat om beslissingen over projecten of activiteiten. Veelal is de betrokkenheid/goedkeuring van de schooldirectie een vereiste. Besluitvorming lijkt verder deels afhankelijk van het oordeel van de afdeling financiën op de school.

Het EP is een belangrijke peiler gebleken in de ondersteuning van de implementatie van ELOS. Bijna alle coördinatoren zijn positief over de inhoudelijke ondersteuning vanuit het Europees Platform. Dit betreft overigens met name de startfase en de fase waarin het CFEC werd geïntroduceerd. In de laatste jaren is de inhoudelijke ondersteuning in omvang en frequentie afgenomen, terwijl er op dit moment behoefte bestaat aan ondersteuning op het gebied van (de formulering van) eindtermen en de certificering.

De ondersteuning van de partners in het ELOS-netwerk wordt over het algemeen als goed ervaren. De bijeenkomsten worden gewaardeerd. Bij de bijeenkomsten is sprake van een voortrekkersrol van enkele scholen die al verder gevorderd zijn in de implementatie van EIO. Over de uitwisseling van ideeën en materialen binnen het netwerk bestaat niet echt een eenduidig beeld; sommige scholen lijken er meer van te profiteren dan andere.

6.2 EIO-competenties van ELOS-leerlingen

6.2.1 Kennis over EIO

Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen in de bovenbouw meer kennis lijken te hebben op de verschillende deelterreinen dan leerlingen in de onderbouw. Voor het vwo lijkt dit te gelden voor elk van de kennisgebieden. Havo-leerlingen in de bovenbouw lijken vooral meer kennis dan hun medeleerlingen in de onderbouw te hebben op drie terreinen: (1) basiskennis van geografie en een algemeen idee van de Europese historie; (b) begrip van concepten als democratie en burgerschap, en de internationale verklarin-

gen waarin deze zijn vastgelegd; en (c) kennis van de Europese Unie en inzicht in de invloed en werkwijze van de Europese Unie.

Belang kenniscomponenten

Coördinatoren internationalisering en docenten hechten veel waarde aan de kenniscomponent binnen EIO. EIO levert volgens hen een belangrijke bijdrage aan de kennis over de Europese integratie, de talen en volken in Europa, haar recente geschiedenis, en haar plaats binnen globale internationale ontwikkelingen.

Met de feitelijke kennis kunnen leerlingen vervolgens met voorbeelden zaken als het globaliseringsproces of de Europese integratie omschrijven, begrijpen en toelichten (bijvoorbeeld handelsstromen, internationale bedrijven, arbeidsmigratie, terrorisme, toerisme).

Volgens de coördinatoren en docenten is verbetering van de kennis over Europa op de wat lagere termijn goed voor de concurrentiepositie van Nederland. Voor deelname aan de internationale markt is namelijk een hoogopgeleide beroepsbevolking nodig die beschikt over internationale kennis en vaardigheden. Ook ten aanzien van de sociaal-culturele noodzaak - het inspelen op de multi-etnisering van de samenleving – heeft EIO een meerwaarde volgens velen. Intercultureel begrip is essentieel voor het bevorderen van een kenniseconomie en sociale cohesie. Om het samenleven tussen verschillende bevolkingsgroepen mogelijk te maken zijn interculturele kennis en vaardigheden nodig. Concreet zijn er op de ELOS-scholen diverse projecten ontwikkeld en uitgevoerd die ingaan op zaken als de multi-culturele samenleving, tolerantie en discriminatie. Of hiermee ook daadwerkelijk progressie is geboekt (bijvoorbeeld minder pesterijen, minder vooroordelen etc.) is voor veel ELOS-scholen nog niet duidelijk.

Ook de geïnterviewde coördinatoren geven aan dat er vooral indirect bewijs is dat een verblijf in het buitenland effect heeft. Het gaat voornamelijk om een effect op het type en de aard van het werk op termijn, de taalvaardigheid, kennis over het land en houding tegenover het land en de inwoners.

6.2.2 EIO-activiteiten, -vaardigheden en -attitudes

Naast kennis is ook gekeken of er verschillen zijn tussen onder- en bovenbouwleerlingen ten aanzien van EIO-activiteiten, vaardigheden en attitudes. Daarbij zijn 6 verschillende competenties onderscheiden. De eerste twee competenties hebben betrekking op activiteiten waaraan leerlingen daadwerkelijk hebben deelgenomen, of waaraan zij op het moment van onderzoek deelnamen. Daarbij gaat het enerzijds om (fysieke) uitwisseling met leerlingen uit het buitenland, en anderzijds om de actieve deelname van leerlingen aan meningsvormende activiteiten met buitenlandse leerlingen.

Twee andere competenties hebben betrekking op vaardigheden van leerlingen. Enerzijds gaat het daarbij om de vaardigheid van leerlingen om contact met jongeren (en anderen) in het buitenland te leggen, en anderzijds om organisatorische vaardigheden om

een goed verloop te waarborgen van projecten in samenwerking met buitenlandse jongeren.

De laatste twee competenties ten slotte hebben betrekking op de houding van jongeren tegenover internationalisering. Daarbij gaat het enerzijds om een positieve houding tegenover mensen die afkomstig zijn uit andere culturen, en anderzijds om een positieve houding tegenover internationalisering in het licht van de eigen toekomst van de leerling. In dit laatste geval gaat het zowel om toekomstig onderwijs en toekomstige opleidingen, als om een toekomstige werkkring.

Verschillen tussen onderbouw en bovenbouw op ELOS-scholen

Uit het onderzoek komt naar voren dat er significante verschillen bestaan tussen ELOS-leerlingen in de tweede en de vijfde klas van het vwo voor elk van de competenties, met uitzondering van de aandacht van leerlingen voor culturele verschillen tussen landen. Leerlingen in 5 vwo wisselen verhoudingsgewijs vaker informatie uit met leerlingen in het buitenland over onderwerpen die hen zelf bezighouden dan leerlingen in 2 vwo. Ook maken 5 vwo-ers over het geheel genomen vaker plannen om een partnerschool in het buitenland te bezoeken, ontvangen zij vaker leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij hen op school en/of voeren zij samen met leerlingen van een buitenlandse partnerschool een project uit. Daarnaast nemen leerlingen in 5 vwo vaker deel aan discussies over internationale kwesties met mensen uit het buitenland.

Hetzelfde geldt voor de vaardigheid van leerlingen om contact te leggen met (jongeren in) het buitenland, en het kunnen organiseren van uitwisselingsactiviteiten. Jongeren in 5 vwo zijn goed in staat om via e-mail, chatboxes, forums of andere elektronische communicatiemiddelen in contact te komen met mensen in het buitenland. Dat geldt weliswaar ook voor leerlingen in 2 vwo, maar zij achten zichzelf daarin minder bedreven dan leerlingen uit 5 vwo. Leerlingen in het vwo zijn relatief minder vaardig waar het het regelen en coördineren van internationale activiteiten betreft, inclusief het omgaan met problemen die zich daarbij kunnen voordoen. Ook hier geldt echter dat deze vaardigheden, in vergelijking met onderbouwleerlingen in het vwo, sterker ontwikkeld zijn bij leerlingen uit 5 vwo.

Leerlingen in de bovenbouw van het vwo hebben ook een meer positieve houding ten opzichte van het volgen van een opleiding in een ander Europees land, of het werken in een ander land. Waar het gaat om respect voor mensen uit andere Europese landen, en het inzicht dat het gedrag van mensen uit andere culturen voort kan komen uit andere waarden- en normensystemen, worden geen verschillen tussen leerlingen uit de onderbouw en de bovenbouw van het vwo gevonden.

Voor havo-leerlingen worden grotendeels vergelijkbare resultaten gevonden. In tegenstelling tot leerlingen in het vwo, nemen havo-5 scholieren niet vaker deel aan discussies over internationale kwesties dan leerlingen in 2 havo. De resultaten van leerlingen in de bovenbouw havo zijn echter gebaseerd op enkele klassen, zodat voorzichtigheid bij het trekken van conclusies op basis hiervan op zijn plaats is.

Dat geldt ook voor het vmbo, waar slechts vier klassen aan het onderzoek deelnamen. Opvallend is dat voor het vmbo alleen verschillen tussen leerjaar 2 en leerjaar 4 voor de deelname aan activiteiten worden gevonden. Voor de EIO-vaardigheden (contact leggen met mensen in het buitenland en organiseren van uitwisselingsactiviteiten) en attitudes (aandacht voor culturele verschillen tussen landen en de visie op de eigen toekomst in internationale context) zijn geen verschillen tussen leerlingen in 2 en 4 vmbo gevonden.

Voor het vwo is nagegaan of de gevonden verschillen op de verschillende competenties ook gelden als voor de achtergrond van leerlingen gecorrigeerd wordt. Dat blijkt het geval voor zowel de activiteiten (deelname aan uitwisselingen en de deelname aan discussies over internationale kwesties met mensen in het buitenland) als voor de vaardigheden (contact leggen met mensen in het buitenland en het kunnen organiseren van uitwisselingsactiviteiten). Voor de beide houdingsaspecten (aandacht voor culturele verschillen tussen landen en visie op de eigen toekomst in een internationale context) blijkt dit daarentegen niet het geval.

Voor de activiteiten geldt daarbij dat relatief grote verschillen tussen leerlingen in 2 en 5 vwo gevonden worden. Voor de vaardigheden zijn deze verschillen tussen de twee leerjaren beduidend geringer.

Resumé

Geconcludeerd kan worden dat ELOS-leerlingen in de bovenbouw (van het vwo) meer aan EIO-activiteiten deelnemen dan leerlingen in de onderbouw, en dat zij vaardiger zijn in het leggen van contacten met mensen in het buitenland en in het organiseren van uitwisselingsactiviteiten. Wat de attitudes van de leerlingen betreft is er echter geen duidelijk verschil tussen onderbouw en bovenbouw.

6.2.3 Taalvaardigheid moderne vreemde talen

Leerlingen konden aangeven in hoeverre zij zich in een andere Europese taal verstaanbaar kunnen maken, of kunnen begrijpen wat er in die taal wordt gezegd. Ruim 93% van de leerlingen geeft aan dat dit het geval is. Daarbij doen zich echter grote verschillen voor tussen de verschillende schooltypen, en voor een deel ook tussen de verschillende leerjaren. Slechts iets meer dan drie kwart van de leerlingen in 2 vmbo geeft aan zich in een andere taal verstaanbaar te kunnen maken (76%). Leerlingen in 2 havo (84%) zijn in ruimere mate van mening dat ze zich verstaanbaar kunnen maken. Dat geldt zeker voor leerlingen in 2 vwo (95%).

Het percentage leerlingen dat zich in een andere Europese taal verstaanbaar kan maken, neemt toe naarmate leerlingen verder zijn in hun schoolloopbaan. Voor de leerlingen in de deelnemende vmbo-klassen komt een dergelijk verschil tussen leerjaren echter niet naar voren. Mogelijk wordt dit (mede) veroorzaakt door verschillen tussen klassen en/of scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen. Leerlingen in de bovenbouw van de havo (96%) geven wel vrijwel allen aan zich in een buitenlandse taal verstaanbaar te kunnen maken. Dit percentage ligt hoger dan voor havo 2. Ook hier geldt echter dat er mogelijk sprake is van een vertekening als gevolg van het geringe aantal

klassen dat aan het onderzoek (met name in de bovenbouw) heeft deelgenomen. Voor het vwo (98%) geven vrijwel allen in klas 5 aan dat ze zich in een buitenlandse taal verstaanbaar kunnen maken. Dit percentage is echter ook al relatief hoog in vwo 2 (95%).

Naast zelfrapportages van leerlingen werd ook door docenten Engels en docenten Duits of Frans aangegeven wat het beheersingsniveau van de moderne vreemde talen was. Daaruit kwam naar voren dat de beheersing van het Engels beduidend beter is dan van het Duits/Frans. Voor vwo-leerlingen waren beduidend meer beoordelingen van docenten Engels voorhanden, hoewel ook hier door het gering aantal klassen (5 tot 6) die per leerjaar zijn gegeven ook voorzichtigheid bij de interpretatie van de gegevens op zijn plaats is. In leerjaar 2 lijken vwo-leerlingen Engels nog vooral op A2- en B1-niveau te beheersen. Dat komt overeen met het gebruik van elementaire zinspatronen, geschikt voor eenvoudige alledaagse situaties, tot aan het beschikken over genoeg taalbeheersing om zich te redden in gesprekken in het buitenland. Op B1-niveau hebben leerlingen voldoende woordenschat om zich –met enige aarzeling en omhaal van woorden– te uiten over onderwerpen als familie, hobby's en interessegebieden. Verreweg de meeste beoordelingen van docenten Frans en Duits zijn afgegeven voor leerlingen in de onderbouw van het vwo, en voor een kleiner deel voor leerlingen in de onderbouw van de havo. Voor deze beide schooltypen komt het beeld naar voren dat leerlingen in de onderbouw van havo en vwo slechts een zeer elementaire kennis van deze moderne vreemde talen hebben, die zich slechts eigent – en dan nog slechts voor een deel van de leerlingen – om zich hiermee in alledaagse situaties verstaanbaar te maken. De geringe aantallen leerlingen in het vmbo, en in de bovenbouw havo en vwo laten het niet toe hier gefundeerde uitspraken over te doen.

Voor het vwo is nagegaan in hoeverre leerlingen in de onderbouw en bovenbouw van ELOS-scholen verschillen in taalvaardigheid, wanneer gecorrigeerd wordt voor factoren die mogelijk ook samenhangen met een toename hierin. Daaruit kwam naar voren dat zowel voor Engels als voor Duits/Frans geldt dat na correctie voor achtergrondfactoren verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen in de onderbouw en de bovenbouw blijven bestaan.

Geconcludeerd kan worden dat ELOS-leerlingen in de loop van hun schoolloopbaan een grotere beheersing van moderne vreemde talen krijgen.

Samenhang tussen EIO-competenties

Uit het onderzoek komt naar voren dat de kennis van ELOS-leerlingen over Europa met name samenhangt met de taalvaardigheid in Engels en Duits/Frans, alsmede met de aandacht voor culturele verschillen tussen landen. Kennis over Europa maakt (voor een deel) onderdeel uit van het curriculum op school (met name in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie). Voor de beheersing van moderne vreemde talen vormt kennis eveneens een belangrijke component. De gevonden verschillen in kennis en taalvaardigheid tussen leerlingen in de onder- en bovenbouw lijken dan ook door (voor een deel) door het formele curriculum van de school te kunnen worden verklaard.

De overige competenties hebben hoofdzakelijk betrekking op activiteiten, vaardigheden en attitudes die centraal staan in de extra-curriculaire activiteiten die op school worden aangeboden. Daarnaast is het waarschijnlijk dat deze competenties voor een groter deel ook buiten de schoolse context worden aangeleerd. Het is opvallend dat er nauwelijks significante relaties worden gevonden tussen kennis over Europa en de extra-curriculaire competenties. Het lijkt er derhalve op dat leerlingen wanneer zij betrokken zijn bij uitwisselingen, bij discussies over internationale kwesties daarin nauwelijks meer kennis over Europa opdoen. De activiteiten lijken daarmee relatief kennisarm te zijn, en met name gericht te zijn op (algemene) vaardigheden en houdingen van leerlingen.

Waar sprake is van taalvaardigheid van leerlingen, met name in het Engels, is een duidelijker relatie met activiteiten en vaardigheden zichtbaar. Dit lijkt aannemelijk, aangezien veel van de activiteiten in het Engels (of in een andere moderne vreemde taal) plaatsvinden.

6.3 Conclusie

De aandacht die door scholen is gegeven aan de invoering van een leerplan voor EIO, en de inbedding van EIO in het reguliere curriculum lijken vruchten af te werpen. Daarbij verschillen scholen (nog) ten aanzien van de wijze waarop ze in de praktijk gestalte geven aan EIO. Op basis van dit onderzoek kan niet geïdentificeerd worden of daarbij sprake is van varianten die meer belovend zijn dan andere, dan wel dat de verschillende varianten elk min of meer effectief zijn.

Voor de algemene vaardigheden en attitudes (met name EIO-2 competenties in het CFEC) worden nauwelijks effecten gerapporteerd in het onderzoek. Dit zou er op kunnen duiden dat de invloed van de school hierop beperkt is, en dat leerlingen deze competenties (vooral) buiten school verwerven. Tegelijkertijd komt uit het onderzoek naar voren dat de implementatie van EIO in veel scholen nog niet is afgerond. De coördinatoren internationalisering erkennen dat het lastiger blijkt in school inzichts- en houdingsaspecten te verankeren dan om kenniscomponenten een plaats in het curriculum te geven. Mogelijk is het feit dat voor ELOS-scholen geen duidelijk effect op de (algemene) vaardigheden en attitudes van leerlingen werd gevonden, derhalve het gevolg van een onvolledige implementatie van EIO op school.

Een andere belangrijke conclusie heeft betrekking op de schooltypen waarop EIO is ingevoerd. Het gaat hierbij vaak uitsluitend om het vwo en/of de havo. Slechts een beperkt aantal scholen heeft EIO ingevoerd op het vmbo, hoewel het belang hiervan door coördinatoren internationalisering wordt onderschreven.

6.4 Aanbevelingen

Het aantal ELOS-scholen is de laatste jaren toegenomen. Daarbij wordt op een zorgvuldige wijze naar gecontroleerde uitbreiding gestreefd. De specifieke profilering van scho-

len op het gebied van Europa en internationalisering past bij de uitgangspunten in het onderwijsbeleid. Tegelijkertijd blijkt dat veel scholen proberen zich op verschillende terreinen te profileren. In een aantal gevallen leidt dit tot onduidelijkheid, zowel in als buiten de school. Voor ouders (en leerlingen) is minder duidelijk waar de school voor staat. Bij leraren kan, zeker wanneer in verschillende kaders een extra beroep op hen gedaan wordt, de vraag opkomen hoe de verschillende profielen zich tot elkaar verhouden, en of er sprake is van een leidend profiel.

Aanbeveling 1

Bij de verdere uitbreiding van ELOS-scholen dient ingezet te worden op de Europacompetentie (EIO en vreemde talen) als leidend profiel op school. Slechts wanneer scholen zich hieraan committeren is toetreding tot het ELOS-netwerk zinvol.

Daarnaast speelt dat er door het EP (en andere betrokkenen) verschillende “merken” in de markt zijn gezet, die onderling overlappen. Voor ELOS-scholen is in dat kader met name tto en Certilngua van belang. Ook hier staan EIO-aspecten centraal in het curriculum. Dit komt de herkenbaarheid niet ten goede. Het lijkt er volgens enkele respondenten op dat het Europees Platform zich onvoldoende heeft gerealiseerd wat de consequenties konden zijn van het implementeren van verschillende programma’s op dezelfde school; het betekent bijvoorbeeld dat de ELOS-leerlingen geen blijk van waardering in de vorm van een certificaat kunnen ontvangen terwijl de leeftijdsgenoten die aan Certilngua deelnemen hiervoor wel de mogelijkheid hebben. Ook bestaat er soms onder de leerlingen en hun ouders onduidelijkheid over de ‘spelregels’ van de beide innovaties. Een derde knelpunt dat kan worden genoemd betreft de docenten: zij moeten vanuit verschillende conceptuele kaders (raamwerken) EIO-onderwijs ontwikkelen en geven terwijl de globale doelstellingen grotendeels overeenkomen.

Aanbeveling 2

Met het oog op de herkenbaarheid van de Europees en internationaal georiënteerde scholen dient in de komende jaren of gestreefd te worden naar een integratie van de verschillende onderwijsconcepten waarin EIO centraal staat, of naar een duidelijker onderscheid tussen de concepten

Bij de meeste scholen is nog niet gerealiseerd dat ELOS of internationalisering herkenbaar zijn vastgelegd en geïmplementeerd in de hele beleidscyclus (visie-missie-schoolplan-activiteitenplan-jaarplannen-pta’s). Om EIO een structurele plaats te geven in het onderwijs is dit een noodzakelijke voorwaarde.

Aanbeveling 3

ELOS-scholen dienen een actueel beleidsplan internationalisering annex EIO-leerplan te ontwikkelen gebaseerd op eigen ervaringen en opvattingen, ervaringen van partnerscholen en het Europees Platform en gebruikmakend van het EIO-leerplanmodel, het Common Framework for Europe Competence en andere materialen en bronnen.

Op vrijwel alle scholen is het onderwijskundige verband tussen de EIO-kennis (binnen de vakken) en EIO-activiteiten (uitwisselingen, studiebezoeken etc.) nog onduidelijk, niet

structureel genoeg of onvolledig benut. Ook voor nieuwe ELOS-scholen zal het de grootste uitdaging zijn om de omvattende aanpak van 'Europa als leeromgeving' tot stand te brengen.

De coördinatoren van deze scholen geven aan dat het veel tijd en energie kost om de docenten te overtuigen van de voordelen en het belang van het raamwerk. Tijdens de implementatie van het raamwerk is het op sommige scholen daarom voorgekomen dat de invoering van nieuwe EIO-aspecten 'botste' met de traditionele leerplanideeën van enkele docenten.

De vrijheid die men heeft gekregen voor de concrete invulling in het curriculum heeft op sommige scholen onbedoeld geleid tot lange overgangsfases – lesstof en activiteiten moesten ontworpen en uitgetoetst, herzien en geëvalueerd, in een andere variant opnieuw getoetst etc. Ook moesten nieuwe vaardigheden en onderdelen worden ingepast in het bestaande curriculum. Dit zoeken naar 'wat werkt', maar ook naar 'waar zijn tijd en middelen voor beschikbaar', heeft op enkele scholen geleid tot een vertraging in het implementatieproces. Enkele scholen uit de eerste tranche geven dan ook aan dat van een echte evaluatie van EIO nog geen sprake zou kunnen zijn aangezien er pas een jaar of anderhalf jaar sprake is van een volledig ontwikkeld en toegepast EIO-programma.

Aanbeveling 4

Het is van belang in de komende jaren meer ervaringen op te doen met het Common Framework for Europe Competence in zowel Nederland als andere Europese landen en na een evaluatie in een dialoog tussen practici en theoretici vast te stellen welke verbeteringen noodzakelijk zijn, waarbij ook eindtermen een duidelijke rol spelen. Het is verstandig het CFEC te zien in de context van ook andere bronnen die de docenten gebruiken.

De gedachte achter het ELOS-project is dat een leerling die aan alle eisen van de EIO-basis heeft voldaan, wat zijn weerslag heeft op zijn schoolexamen, zou beschikken over specifieke 'Europa-competenties'. Het idee was om daarvoor als tastbaar bewijs daarvan bij het eindexamen een Europa-certificaat uit te reiken. Helaas is er voor de ELOS-scholen nog geen concrete mogelijkheid om de leerlingen te voorzien van een certificaat, dit omdat het eenvoudigweg (nog) niet bestaat.

Aanbeveling 5

Om leerlingen te belonen voor hun hoge niveau van EIO-kennis/vaardigheden en vreemdetalenvaardigheden is regelmatige toetsing en daaraan gekoppelde EIO-certificaten van belang.

Enkele ELOS-scholen bieden een apart vak aan onder diverse namen: Europakunde, Europese Studies, Interculturele Communicatie en EIO; het merendeel van de ELOS-scholen integreert ELOS echter in verschillende vakken. Een strategische vraag is of de school 'Europa' wel of niet als een apart vak moet aanbieden. Mogelijk kan de vakoverstijgende samenhang duidelijker en eenvoudiger worden aangeleerd met behulp van

een geïntegreerd aanbod, in zowel taal- als zaakvakken. Tegelijkertijd kan een apart vak docenten van een excuus voorzien om samenwerking met docenten van andere vakken te mijden.

Aanbeveling 6

De scholen zouden de komende jaren in vrijheid moeten kunnen werken aan de vormgeving van EIO in een apart vak, een geïntegreerd aanbod in zowel de zaakvakken als de talen of een combinatie van beide. Over enkele jaren zou onderzocht kunnen worden welke aanpak de beste resultaten oplevert qua kennis en vaardigheden.

Het doeltaal-voertaalprincipe wordt toegepast in de ELOS-scholen. Het meeste succes wordt geboekt bij het Engels, maar bij Frans en Duits taal blijkt het erg lastig om dit principe te hanteren. Op veel scholen, met name in Limburg, geeft men aan dat er voor Duits in de toekomst nog wel progressie valt te boeken, maar dat er voor Frans eenvoudigweg een te kleine basis is. Een volledige en consequente toepassing van de voertaal in de klas is overigens voor zowel leerlingen als docenten een lastige opgave. Docenten zijn veelal niet gewend om permanent les te geven in hun taal; met name het vereenvoudigen van de uitleg aan leerlingen kost hen veel moeite.

Aanbeveling 7

Gezien het belang van het leren van twee vreemde talen en in het licht van het Europese karakter van ELOS-scholen zou bij de certificering van ELOS-scholen niet alleen gekeken moeten worden naar de Engelse taalvaardigheid maar ook naar de Duitse of Franse taalvaardigheid.

Slechts enkele scholen hebben op dit moment ervaringen met EIO op het vmbo en met de ontwikkeling van de variant beroepsoriëntatie. Op deze scholen is men met name bezig met het zoeken naar en het ontwikkelen van internationaliseringsactiviteiten voor vmbo-leerlingen. Globaal kan gezegd worden dat deze ontwikkeling nog in de kinderschoenen staat, uitzonderingen daargelaten. De ervaring van de scholen die hier mee bezig zijn leert dat het organiseren van uitwisselingen makkelijker is dan het ontwikkelen van specifiek lesmateriaal voor leerlingen van de lagere niveaus. Het ontbreekt nog aan concreet materiaal voor deze leerlingen. Tegelijkertijd lijkt het gebruik van concreet materiaal het meest belovend voor het ontwikkelen van Europa-competenties bij leerlingen.

Aanbeveling 8

Schoolervaringen en onderzoek leren dat het vmbo veel meer moeite heeft met de implementatie van EIO dan het vwo. In het licht van het belang van een goede (Europese) burgerschaps-educatie voor alle aankomende burgers is het tamelijk urgent op korte termijn concrete stappen te zetten door bijvoorbeeld een vmbo-uitwerking te ontwikkelen van het CFEC met bijbehorende materialen en didactische suggesties.

Bij de door docenten aangedragen verbeterpunten gaat het met name om de wens om aanvullende training op het gebied van onderwijsmethoden, kennis en vaardigheden. In circa een vijfde van de ELOS-scholen volgen op dit moment één of meerdere docenten en aspirant coördinatoren een opleiding om hun coördinatietaken en inhoudelijke kennis

over EIO te vergroten. Daarbij bestaat bij meerdere respondenten het idee dat er wellicht naar kan worden gestreefd om een basiscompetentie voor docenten in te voeren.

Aanbeveling 9

De docenten uiten de wens om aanvullende trainingen op het gebied van EIO-onderwijsmethoden, kennis en vaardigheden te krijgen; het EP zou hierop moeten inhamen door een adequaat aanbod te creëren.

Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen in de bovenbouw meer kennis lijken te hebben op de verschillende deelterreinen dan leerlingen in de onderbouw. Bovendien hebben leerlingen op ELOS-scholen meer kennis over Europa dan leerlingen van andere scholen. Coördinatoren internationalisering en docenten hechten veel waarde aan de kenniscomponent binnen EIO. EIO levert volgens hen een belangrijke bijdrage aan de kennis over de Europese integratie, de talen en volken in Europa, haar recente geschiedenis, en haar plaats binnen globalere internationale ontwikkelingen.

Referenties

- Blankert, W., & Stamm, K. (2005). *Europese en Internationale Oriëntatie (EIO): de basis voor Europees burgerschap*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Deckers, J., & Mateusen, L. (1994). *Internationalisering in het onderwijs*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Europees Platform, CINOP & NUFFIC (2003). *BISON Monitor van internationale mobiliteit in het onderwijs*. Den Haag: NUFFIC.
- Hoeven, M.J.A. van der (2004). Kabinetsreactie Onderwijsraadadvies Europees burgerschap, brief van de minister aan de voorzitter van de Tweede Kamer, kenmerk BOA/ADV/2004/ 47015, Den Haag.
- Hoeven, M.J.A. van der (2006). Internationalisering van het onderwijs, brief van de minister aan de voorzitter van de Tweede Kamer, kenmerk IB/2006/9557, Den Haag.
- Lander, F. (1997). Het onderwijsbeleid van de Europese Unie en de Raad van Europa; eenvormigheid of variëteit? In: G.H. Oonk (Red.), *Handboek Europa en het Onderwijs* (pp. 73-136). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1997). *Onbegrensd talent: internationalisering van onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Kennis: geven en nemen. Internationalisering van het Onderwijs in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2001). *Hoofdpijnenbrief internationaal beleid: Onderwijs voor wereldburgers*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991). *Grenzen verleggen: nota internationalisering van het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs in Europa: Europees burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2005). *Internationaliseringsagenda voor het onderwijs 2006-2011*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (1997). *Handboek Europa en het Onderwijs*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (2004). *De Europese integratie als bron voor onderwijsinnovatie: een onderzoek naar de betekenis en de resultaten van de internationalisering in het voortgezet onderwijs in Nederland*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (2006). *Internationalisering in het basis- en voortgezet onderwijs: een theoretische exploratie van beleid, implementatie, effecten en onderzoek*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Prins, J. (Red.) (1997). *Buitenslands studeren: over internationalisering aan de Katholieke Universiteit Nijmegen*. Nijmegen: IOWO.
- Scholtes, E., Groot, A., & Visser, F. (2005). *Varianten van internationalisering in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Scientific Committee ELOS (2007). *The Common Framework for Europe Competence – CFEC. Unpublished document*.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Steen, S.J. (1997). Het Internationaliseringsbeleid in Nederland. In: G.H. Oonk (Red.), *Handboek Europa en het Onderwijs* (149-172). Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Vidovich, L. (2004). Towards internationalizing the curriculum in a context of globalization: comparing policy processes in two settings. *Compare*, 34(4), 443-461.
- Wende, M.C. van der (1996). *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: an international comparative perspective* (academisch proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Annex 1: Factorladingen afhankelijke variabelen: gedrag, vaardigheden en houdingen met betrekking tot Europese en internationale oriëntatie

	Factoren					
	Organiseren van uitwisselingsactiviteiten	Uitwisseling met leerlingen uit andere landen	Visie op eigen toekomst in internationale context	Contact leggen met mensen in het buitenland	Aandacht voor culturele verschillen tussen landen	Discussies over internationale kwesties
Uitwisselen van informatie met leerlingen in het buitenland over zaken die jou interesseren	.06	.62	.18	.22	.10	.20
Plannen maken om een partnerschool in een ander land te bezoeken	.02	.69	.16	.11	.00	.22
Zelf een partnerschool in het buitenland bezoeken	.14	.82	.05	.02	.07	.09
Leerlingen van een buitenlandse partnerschool bij jou op school ontvangen	.07	.82	.07	-.00	.07	.03
Via internet meedoen aan een schoolproject waar aan ook buitenlandse leerlingen deelnemen	-.18	.13	.13	.32	-.09	.32
Samen met buitenlandse leerlingen uitvoeren van een project (op een plek waar je allemaal samen komt)	.15	.64	.00	.03	.06	.35
Plannen en uitvoeren van een onderzoek over een Europees onderwerp, samen met leerlingen van een buitenlandse partnerschool	.16	.33	.06	-.01	.01	.57
Actief deelnemen aan debatten en discussies over Europese en andere internationale kwesties, samen met mensen van andere landen	.03	.13	.02	.05	.00	.78
Uitwisselen van meningen over Europese en andere internationale kwesties, met leerlingen uit andere landen	.20	.20	.06	.03	.10	.75

Vervolg tabel: zie volgende pagina

Vervolg tabel (2)

	Factoren					
	Organiseren van uitwisselingsactiviteiten	Uitwisseling met leerlingen uit andere landen	Visie op eigen toekomst in internationale context	Contact leggen met mensen in het buitenland	Aandacht voor culturele verschillen tussen landen	Discussies over internationale kwesties
Mezelf via e-mail voorstellen aan buitenlandse jongeren waarmee ik contact heb	.29	.14	.11	.79	.13	.03
Aan buitenlandse jongeren over mijn hobbies vertellen	.27	.14	.08	.79	.15	.04
Chatboxes, forums of zoekmachines op het internet gebruiken om met mensen in het buitenland in contact te komen	.30	-.05	.05	.63	.01	.01
In mijn contacten met jongeren in het buitenland rekening houden met hun omgangsnormen	.53	.07	-.04	.31	.32	.07
Het organiseren van bijeenkomsten met buitenlandse leerlingen om uitwisselingen te bespreken	.79	.07	.14	.18	-.03	.04
Actief deelnemen aan een nieuw project met groepen jongeren uit andere landen	.70	.19	.18	.17	.07	.06
Zelf zaken regelen en coördineren voor een internationale activiteit bij ons op school	.80	.10	.13	.10	.01	.07
Omgaan met problemen die zich in de samenwerking met buitenlandse leerlingen of leraren kunnen voordoen	.73	.05	.06	.17	.11	.13
Ik ben geïnteresseerd in wat mensen uit andere Europese landen vertellen hebben	.20	.09	.45	.07	.54	.12
Ik heb respect voor mensen uit andere Europese landen	.05	.04	.15	.09	.85	-.01
Ik weet dat het gedrag van mensen uit andere culturen voort kan komen uit andere waarden en normen dan die van mijzelf	.05	.11	.16	.06	.81	.02

Vervolg tabel: zie volgende pagina

Vervolg tabel (3)

	Factoren					
	Organiseren van uitwisselingsactiviteiten	Uitwisseling met leerlingen uit andere landen	Visie op eigen toekomst in internationale context	Contact leggen met mensen in het buitenland	Aandacht voor culturele verschillen tussen landen	Discussies over internationale kwesties
Het lijkt me interessant om vakken of lessen in het buitenland te volgen	.15	.10	.75	.09	.30	.03
Ik zou later graag een opleiding in een ander Europees land willen volgen	.12	.13	.85	.10	.07	.07
Het lijkt me interessant met mijn opleiding later in een ander Europees land te werken	.11	.11	.84	.06	.12	.06

Annex 2: Constructie gebruikte onafhankelijke variabelen in regressie-analyses

Variabele	Omschrijving	Constructie/waarden
Leerjaar	Het leerjaar waarin leerlingen onderwijs volgen	Gecodeerd aan de hand van het werkelijk leerjaar: 2 = leerjaar 2 4 = leerjaar 4 5 = leerjaar 5 De regressiecoëfficiënt geeft het geschatte verschil voor een extra leerjaar weer
Geslacht	Geslacht van de leerling	Jongens zijn gecodeerd als "0"; meisjes als "1". De regressiecoëfficiënt geeft het geschatte verschil tussen meisjes en jongens weer
Relatieve leeftijd	Relatieve leeftijd van een leerling ten opzichte van anderen in zelfde leerjaar (in maanden)	De leeftijd van leerlingen is bepaald aan de hand van substractie van maand/jaar van afname en de maand/jaar van geboorte. De relatieve leeftijd van leerlingen is vervolgens bepaald door: (leeftijd van de leerling) - (de gemiddelde leeftijd van leerlingen in hetzelfde leerjaar).
Identiteit	Identiteit van de leerling	Leerlingen konden aangeven "hoe zij zich het meest voelen": (1) Nederlands; (2) Surinaams; (3) Antilliaans of Arubaans; (4) Turks; (5) Marokkaans; (6) Kaapverdisch; (7) Chinees; (8) anders. Dit is gehercodeerd met Nederlands als "0", en niet-Nederlands gecodeerd als "1".
Geloofsovertuiging	De geloofsovertuiging van leerlingen	Leerlingen konden hun geloofsovertuiging aangeven: (1) geen; (2) rooms-katholiek; (3) protestant; (4) moslim; (5) joods; (6) hindoe; (7) anders gelovig. Voor elk van de verschillende overtuigingen is een dummy gemaakt, met "wel de betreffende geloofsovertuiging toegedaan" gecodeerd als "1", en "niet de betreffende geloofsovertuiging toegedaan" gecodeerd als "0".
Praktiserend gelovig	Buitenshuis bezoeken van religieuze diensten of bijeenkomsten	Gescoord aan de hand van een 5-punts Likert-schaal: 1 = nooit 2 = minder dan een keer per jaar 3 = tenminste een keer per jaar 4 = tenminste een keer per maand 5 = tenminste een keer per week
Gezinsstructuur	Samenstelling gezin thuis	Leerlingen konden aangeven of hun vader, moeder, stief/pleegvader, stief/pleegmoeder en andere familieleden bij hen thuis wonen. Op basis hiervan zijn drie dummies gemaakt: Alleenstaande ouder: alleen moeder of alleen vader woont thuis (zonder stief/pleegvader of stief/pleegmoeder) Twee-oudergezin: zowel vader als moeder wonen thuis Andersoortig gezin: vader of moeder met daarnaast stief/pleegvader of stief/pleegmoeder, of stief/pleegvader en stief/pleegmoeder
Opleiding moeder	Hoogst genoten opleiding van de moeder	Leerlingen konden aangeven wat de hoogst afgeronde opleiding van hun moeder was. Deze antwoorden zijn gehercodeerd naar de volgende 3 categorieën: 1 = minder dan startkwalificatie 2 = havo, vwo of mbo 3 = hbo of universiteit
Opleiding vader	Hoogst genoten opleiding van de vader	Idem als opleiding moeder
Herkomst moeder	Geboorteland van de moeder	Leerlingen konden aangeven waar hun moeder geboren is: (1) Nederland; (2) Suriname; (3) Nederlandse Antillen of Aruba; (4) Turkije; (5) Marokko; (6) Indonesië of Molukken; (7) China of Vietnam; (8) een ander Europees land; (9) een ander niet Europees land. Deze zijn samengevoegd tot 4 categorieën: (1) Nederland; (2) Suriname, Nederlandse Antillen of Aruba; (3) een ander Europees land; (4) een ander niet Europees land. Voor elk van de verschillende geboortelanden is een dummy ge-

		maakt, met "wel in het betreffende land geboren" gecodeerd als "1", en "niet in het betreffende land geboren" gecodeerd als "0".
Herkomst vader	Geboorteland van de vader	Idem als herkomst moeder
Beide ouders uit buitenland afkomstig	Beide ouders uit buitenland afkomstig	Er is een dummy gemaakt voor de herkomst van beide ouders uit het buitenland. Wanneer dit het geval was kreeg de dummy de waarde "1"; anders de waarde "0"
Aantal boeken thuis	Aantal boeken dat thuis aanwezig is	Gescoord aan de hand van een 6-punts Likert-schaal: 1 = 0-10 boeken 2 = 11-25 boeken 3 = 26-100 boeken 4 = 101-200 boeken 5 = 201-500 boeken 6 = meer dan 500 boeken
Aanwezigheid faciliteiten	De aanwezigheid van bepaalde zaken thuis	Leerlingen konden aangeven of bepaalde zaken thuis wel of niet aanwezig waren: (1) internetaansluiting; (2) abonnement op krant; (3) naslagwerken. Voor elk van de verschillende geboortelanden is een dummy gemaakt, met "wel aanwezig" gecodeerd als "1", en "niet aanwezig" gecodeerd als "0"
Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen	Interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen	Gescoord aan de hand van een 4-punts Likert-schaal: 1 = helemaal niet geïnteresseerd 2 = niet zo geïnteresseerd 3 = behoorlijk geïnteresseerd 4 = zeer geïnteresseerd
Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen	Interesse vader in sociale en politieke onderwerpen	Idem als interesse moeder in sociale en politieke onderwerpen

Annex 3: Eisen voor deelname aan ELOS-project

1. De belangrijkste reden waarom ELOS aantrekkelijk kan zijn, is een duidelijke profilering van de school (afdeling), waardoor gericht en daarvoor aantrekkelijker onderwijs mogelijk is: leerlingen voorbereiden op de Europese context waarin zij gaan functioneren.	<i>Vereiste 1</i> De school toont de ELOS -profilering in schooldocumenten aan. De school heeft een beleidsplan en activiteitenplan, waarin EIO is uitgewerkt binnen de vakken (leerplan) en buiten de vakken (uitwisseling etc.)
2. ELOS heeft alleen zin als het gaat om een Europees project, waarbij mijn school lid is van een min of meer duurzaam netwerk van scholen in tenminste vier Europese landen.	<i>Vereiste 2</i> Een ELOS-school onderhoudt een Comenius netwerk, al of niet met een Comenius subsidie.
3. Wil je ELOS virtueel vorm geven, dan moet je minimaal denken aan: Alle leerlingen zijn in de onderbouw betrokken bij een ict-project binnen het internationale netwerk.	<i>Vereiste 3</i> Alle leerlingen benutten bij minimaal drie vakken de mogelijkheden van een internationaal ict-netwerk.
4. Alle leerlingen in de onderbouw, of tijdens het vmbo, doen tenminste één keer mee met een internationaal project van tenminste 3 dagen, met ook een leerlingenontmoeting.	<i>Vereiste 4</i> Alle leerlingen doen mee met een internationaal project met een voertaal anders dan Nederlands en komen in contact met buitenlandse leerlingen
5. Er moet naar gestreefd worden alle talen in de doeltaal te geven, met veel aandacht voor communicatieve vaardigheden, zo mogelijk inschakeling van een native speaker. (op havo-vwo: minimaal twee moderne vreemde talen)	<i>Vereiste 5</i> Doeltaal= voertaal in minimaal één van de gegeven talen, in de andere talen minimaal 50% van de contacttijd, in de bovenbouw 90%.
6. De school moet aantoonbaar (b.v. via een dossier) betere resultaten behalen wat betreft kennis en vaardigheden van de leerlingen op het gebied van EIO.	<i>Vereiste 6</i> Aantoonbaar hoger niveau van 'Europese competenties'. Leerlingen houden ook daarvoor een portfolio bij en scoren bv. goed op een extern ontwikkelde test.
7. De resultaten mogen bij geen van de vakken achterblijven t.o.v. niet- ELOS-scholen.	<i>Vereiste 7</i> Alle vakken moeten tenminste het niveau halen van het Nederlands gemiddelde.
8. Alle klassen op een ELOS-school krijgen tenminste in één niet-taalkvak deels les in een vreemde taal, waarbij ook leermiddelen in een andere taal worden gebruikt.	<i>Vereiste 8</i> Tenminste één (niet taal) vak deels in een vreemde taal. Dit kan een module zijn in een vreemde taal.
9. De vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en economie zijn zo veel mogelijk op elkaar afgestemd en gericht op de Europese en internationale context, wel binnen de grenzen van het wettelijk kader.	<i>Vereiste 9</i> Aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer in samenwerking gericht op de Europese context (EIO). Kenmerken: vakoverstijgend en competentiegericht.
10. Alle betrokken docenten zijn in staat vorm te geven aan een 'Europese Leeromgeving'.	<i>Vereiste 10</i> Gerichte nascholing van docenten.

